

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO/UNIFESP
CENTRO EM DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE/CEDESS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE**

VIVIANE DO LAGO NAKAZATO

**FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO: ANÁLISE DO CURRÍCULO APÓS A
IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES**

Dissertação apresentada a UNIFESP -
Universidade Federal de São Paulo, para
obtenção do Título de Mestre Profissional em
Ensino em Ciências da Saúde.

São Paulo

2017

VIVIANE DO LAGO NAKAZATO

**FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO: ANÁLISE DO CURRÍCULO APÓS A
IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES**

Dissertação apresentada a UNIFESP -
Universidade Federal de São Paulo, para
obtenção do Título de Mestre Profissional em
Ensino em Ciências da Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Nara Rejane Cruz de
Oliveira

São Paulo

2017

Nakazato, Viviane do Lago

Formação em nutrição: análise do currículo após a implantação das diretrizes nacionais curriculares / Viviane do Lago Nakazato. - São Paulo, 2017.

xiii, 85f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde.

Título em inglês: Nutrition education: curriculum analysis after the implementation of the National Curricular Guidelines.

1. Formação Profissional. 2. Currículo. 3. Educação Superior. 4. Competências. 5. Nutricionistas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO/UNIFESP
CENTRO EM DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE/CEDESS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

Diretora do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior e Saúde – CEDESS:
Prof. Dra. Lídia Ruiz Moreno

Coordenadora do Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde:
Prof. Dra. Rosana Aparecida Salvador Rossit

VIVIANE DO LAGO NAKAZATO

**FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO: ANÁLISE DO CURRÍCULO APÓS A
IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES**

São Paulo, 03 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof. Dra. Nara Rejane Cruz de Oliveira

Prof. Dra. Aline de Piano Ganen

Prof. Dra. Daniela Fagioli Masson

Prof. Dra. Elke Stedefeldt

Suplente: Prof. Dra. Hellen Coelho

Dedico este trabalho a minha família.

Meu marido Marcio e meu filho Vinicius Jun foram excepcionais para a conclusão deste sonho, pois sempre estiveram comigo durante todo este processo.

Aos meus pais, Roberto e Alzira, pois com certeza foram fundamentais quando acreditaram que a educação é o caminho para o crescimento humano.

Agradecimentos

À Deus, que em sua grandiosidade me direcionou durante todo este percurso, com sabedoria e resiliência.

À família, sempre presente.

À minha orientadora professora Dra. Nara que acompanhou e me ajudou neste processo de evolução e conhecimento.

Às professoras Prof. Dra. Aline de Piano Ganen, Dra. Daniela Fagioli Masson, Prof. Dra. Elke Stedefeldt por participarem da banca, e colaborarem com tantas contribuições.

Aos meus alunos, que contribuíram imensamente para que minhas inquietações surgissem e transformassem neste trabalho.

Aos meus amigos, que nos momentos de diversão conseguiam me acalmar e me descontraír.

Aos meus amigos de mestrado, que compartilharam experiências e dificuldades.

Gloria, Dulce e Lucia, amigas especiais, meu eterno agradecimento.

Amigas Gabi, Yara e Ju que fizeram os dias de mestrado mais divertido.

Enfim, gratidão pela oportunidade de vivenciar tudo isso!

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Nutrição surgem em 2001 propondo um perfil de egresso que além das competências específicas, envolve competências gerais exigindo do ensino (instituição, coordenação e corpo docente) adequação do projeto pedagógico do curso e estratégias de ensino que permitam atender este novo cenário. A presente pesquisa teve como principal objetivo verificar se os currículos de formação profissional em nutrição têm sido desenvolvidos para atender as demandas das DCN com relação às competências gerais propostas por este documento. A pesquisa foi qualitativa do tipo descritiva, composta de análise documental dos projetos político-pedagógicos de cursos disponíveis online, sob jurisdição do Conselho Regional de Nutrição – 3ª região. Realizou-se também uma entrevista semiestruturada com o coordenador do curso de graduação de uma universidade pública de São Paulo. A partir da análise dos projetos político-pedagógicos, observou-se que poucos são disponibilizados para consulta, e dos disponibilizados a maioria apresentou estratégias de ensino que possam contemplar as solicitações da DCN. A entrevista evidenciou um currículo inovador, construído coletivamente e que deve ser revisado sempre afim de atender novas demandas do mundo do trabalho e das competências esperadas para o nutricionista. A formação docente também foi apontada como fator fundamental do processo na formação profissional, visto que é o docente que aplicará em sala de aula, a proposta curricular do curso. Conclui-se que o caminho a percorrer na formação profissional é longo, sendo necessário além da maior divulgação dos projetos político-pedagógico, que estes atendam não apenas no documento, mas na prática, estratégias de ensino que colaborem com a formação profissional de qualidade. Entende-se que um currículo inovador e a formação docente adequada também podem contribuir para a formação de um nutricionista conforme competências propostas pelas atuais DCN, porém requer conhecimento, esforço e dedicação.

Palavras-chave: Formação Profissional, Currículo, Educação Superior, Competências, Nutricionistas

ABSTRACT

The National Curricular Guidelines (NCG) for Nutrition Degree Courses arise in 2001, proposing an egress profile that, in addition to the specific competences, involves general competences that require the teaching (institution, coordination and faculty) adaptation of the pedagogical projects and strategies of the courses that allow to attend this new scenario. The present research had as main objective to verify how the nutrition professional training curriculum have been developed to attend the demands of the NCG according to the general competences proposed by this document. The research was qualitative of the descriptive type, composed of documentary analysis of the political-pedagogical projects of courses available under the jurisdiction of the Regional Council of Nutrition - 3rd region. A semi-structured interview was also conducted with the degree course coordinator at a public university in São Paulo. From the analysis of the political-pedagogical projects, it was observed that few are available for consultation, but as far as their elaboration, most of the documents present strategies that can contemplate the requests of the NCG. The interview showed an innovative curriculum, built collectively and that should be revised always in order to attend new demands of the work's World and the skills expected for the nutritionist. The teacher training was also pointed out as a fundamental factor of the process in the professional formation, since it is the teacher who will apply the curricular proposal of the course in the classroom. It is concluded that an innovative curriculum and adequate teacher training can contribute to the formation of a nutritionist according to the competences proposed by the current NCG, but it requires knowledge, effort and dedication

Keywords: Vocational training, curriculum, higher education, skills, nutritionists

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Protagonistas de um currículo inovador	28
Figura 2. Estratégias de ensino e seus objetivos básicos	29
Figura 3. Fluxograma da metodologia.	33
Figura 4. Panorama dos cursos de graduação em Nutrição que estão em atividade no Brasil.	34
Figura 5. Caracterização dos cursos de graduação em Nutrição segundo caracterização acadêmica da IES e carga horária	39
Figura 6. Estratégias de ensino e atividades articuladas com ensino mais citadas nos Projeto Político Pedagógico.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Resumo das características analisadas a partir dos Projetos político-pedagógico disponibilizados.....	42
Quadro 2. Descrição dos principais aspectos apresentados nos Projetos político-pedagógico disponibilizados.....	43
Quadro 3. Apresentação das falas do coordenador com relação a categoria apriorística: currículo	53
Quadro 4. Apresentação das falas do coordenador com relação a categoria apriorística: formação profissional.....	57
Quadro 5. Apresentação das falas do coordenador com relação a categoria não apriorística: formação docente	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos cursos de graduação em Nutrição conforme categoria acadêmica e modalidade, cadastrados no MEC, sob jurisdição do Conselho regional de Nutricionistas da 3ª região.....	38
Tabela 2. Distribuição das Instituições de ensino superior conforme notas do ENADE segundo caracterização acadêmica.	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Caracterização dos cursos de graduação em Nutrição segundo a nota do ENADE.....	40
Gráfico 2. Caracterização acadêmica das Instituições de ensino superior segundo a disponibilização do Projeto político-pedagógico.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASBRAN – Associação Brasileira de Nutrição

CEDESS – Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde

CFE – Conselho Federal de Educação

CRN 3 – Conselho Regional de Nutricionistas da 3ª Região

CFN – Conselho Federal de Nutricionistas

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNT – Doenças Crônicas Não Transmissíveis

DOU – Diário Oficial da União

EIP - Educação Inter profissional

IES – Instituições de Ensino Superior

ENADE Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

NDE – Núcleo Docente Estruturante

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONAN – Programa Nacional de Alimentação e Nutrição

SBN – Sociedade Brasileira de Nutrição

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

WHO – World Health Organization

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO	16
1 OBJETIVOS.....	19
1.2 Objetivo geral	19
1.3 Objetivos Específicos	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 A formação em nutrição e suas diretrizes curriculares	20
2.2 A formação em saúde: competências esperadas.....	24
3 METODOLOGIA	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
5 CONCLUSÕES.....	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
7 PRODUTO.....	71
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE 1.....	79
ANEXO 1.....	81

APRESENTAÇÃO

Sou nutricionista de formação e ávida pelos estudos relacionados ao processo de ensino aprendizagem. Iniciei a graduação em Nutrição (1995) com a certeza de que iria trabalhar em hospital, o qual foi totalmente se confirmando durante a formação, já que me identificava com os docentes e com as disciplinas da área.

Minha prática profissional iniciou de fato em um hospital, porém me deparei com uma realidade completamente diferente do que “aprendi” na graduação, então resolvi mudar de área. Me dediquei então ao atendimento nutricional em consultório e me realizei profissionalmente. Nesta fase profissional identifiquei uma lacuna em minha formação no que diz respeito ao processo educativo.

Não diferente de muitas histórias, recebi um convite para dar aula e me vi de um dia para o outro docente. Foi um momento muito importante, pois apesar de receber o convite com felicidade, algo me inquietava bastante, que era o fato da formação específica para a docência, o que eu não tinha. Logo fui coordenar cursos e o desafio aumentou. Momento então o qual me dediquei a formação docente, realizando pós-graduação em docência no ensino superior e depois, a grande felicidade de fazer parte desta família do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS), realizando o sonho do mestrado.

Este breve relato descreve a minha vontade e a necessidade de estudar sobre a temática educação. É preciso a sensibilização de todos os envolvidos no processo de formação profissional para que o processo de ensino aprendizagem seja revisto periodicamente, com o intuito de atualização e adequação sempre. Pretendo, a partir da contribuição das informações e do relato de experiência do participante deste trabalho, iniciar um processo reflexivo no que diz respeito a prática para a formação profissional.

INTRODUÇÃO

A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2001, vem trazer a necessidade de mudanças no currículo tradicional, que na maioria dos casos, era antigo no que diz respeito a sua formulação. Este modelo tradicional, já não se adequa ao novo perfil de profissional que o mundo do trabalho em constante transformação passa a exigir. Assim, é de grande importância acompanhar estas adequações pelas Instituições de Ensino Superior (IES) a fim de verificar como vem sendo trabalhado a formação profissional por estas instituições.

A sociedade está em constante processo de mudança e para acompanhá-la, os setores que a compõem também necessitam passar por alterações para se atender as novas demandas (ROSA, 2014). Compreendendo a educação como fator fundamental para a sociedade, é imperioso que os sistemas educacionais respondam à rápida mudança do mundo do trabalho, assim como aos avanços tecnológicos, instabilidades políticas, desafios demográficos, desemprego global crescente entre outros fatores (UNESCO, 2016).

Atualmente, as DCN são consideradas o instrumento oficial mais atualizado para a regulamentação e direcionamento dos cursos de graduação em Nutrição que contempla importantes reflexões sobre a formação profissional, além disso, possibilitaram estruturar melhor os currículos dando autonomia e priorizando as demandas sociais (SOARES, AGUIAR, 2010; MEDEIROS, AMPARO-SANTOS, DOMENE, 2013).

Assim, espera-se que a partir de sua implantação, os cursos, tanto novos como em andamento estejam baseados nestas diretrizes não como apenas um guia no momento da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), mas que tais colocações e propostas sejam efetivadas no currículo, contribuindo para a formação profissional de qualidade.

Uma dificuldade observada muitas vezes é a fragmentação de conteúdo, no qual verifica-se currículos organizados em uma lógica de dicotomia teoria-prática (BRAID, MACHADO, ARANHA, 2012).

Definindo o PPP, entende-se que o projeto é pedagógico por discutir o ensinar e o aprender num processo de formação, seja no âmbito técnico como

também na construção da cidadania e justamente por isso é político, tratando dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

O PPP explicita uma abordagem social, cultural, crítica, dialógica transformadora e humanística colaborando com a formação do nutricionista como um profissional generalista, pressupondo uma formação pluralista, ou seja, um nutricionista tecnicamente competente, consciente, crítico e comprometido com a realidade social (MOURÃO, 2007).

Vale lembrar que é fundamentalmente importante possibilitar aos acadêmicos a construção de sua própria cidadania, o qual envolve a diversificação dos cenários pedagógicos além de processos ativos de ensino de aprendizagem, a partir da realidade social (MELLO, MOYSÉS, MOYSÉS, 2010).

A reforma curricular é apenas um dos elementos importantes na formação profissional. É preciso também que todos os envolvidos: docentes, discentes e corpo administrativo estejam “abertos” e dispostos a discutir questões pedagógicas que promovam a formação profissional com as competências e habilidades necessárias colocadas pelas DNC (SILVA, SANTANA, 2015).

O professor deve estar atento tanto ao seu exercício como para as mudanças da contemporaneidade, discutindo com os alunos aspectos políticos da profissão e de seu exercício na sociedade, permitindo seu posicionamento como cidadãos e profissionais, portanto, a ação docente não deve estar vinculada apenas ao conteúdo disciplinar, mas também à gestão do processo educativo e à preparação dos alunos para aprender a aprender (COSTA, 2009).

Situações de aprendizagem favorecedoras de um aprender significativo são possíveis quando superam as concepções tradicionais. Como atender as competências gerais propostas pelas DCN se a situação na graduação ainda é pautada à transmissão de conteúdo, onde as disciplinas são justapostas e não inter-relacionadas (BATISTA, ROSSIT, 2014).

É notável o avanço da educação superior, porém, ainda há grande ausência de análises e estudos sobre a aplicação e vivência dos currículos e da pedagogia para universitários na literatura educacional nacional (ROSA, 2014; NÓBREGA-THERRIENL, FEITOSA, 2010).

Assim, diante de tais colocações, observa-se a importância de verificar como as instituições de ensino superior estão adequando o currículo do curso de graduação em Nutrição no que diz respeito às competências gerais para atender as demandas propostas pelas DCN. Tal análise é importante para acompanhar como as IES têm se preocupado com a formação profissional, de maneira que esta formação consiga contribuir para nutricionistas envolvidos com o mundo do trabalho. Envolvimento que depende da construção não somente do conhecimento técnico, mas da construção e/ou lapidação do graduando de competências fundamentais para se tornar um profissional humanista, crítico e reflexivo.

Algumas questões norteiam esta pesquisa:

- 1) A formação profissional em nutrição atende as demandas das DCN?
- 2) De que forma as competências gerais são abordadas em um PPP.
- 3) A organização curricular é suficiente para contribuir com a formação profissional?

1 OBJETIVOS

1.2 OBJETIVO GERAL

- Verificar se os currículos de formação profissional em nutrição são desenvolvidos para atender as demandas das DCN com relação às competências gerais propostas por este documento.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar como são contempladas as competências gerais no currículo tais como: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.
- Identificar se os PPP abordam temas como interdisciplinaridade e interprofissionalismo.
- Identificar a organização curricular da formação em nutrição em um curso de natureza interdisciplinar fornecendo subsídios para a elaboração do produto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO E SUAS DIRETRIZES CURRICULARES

Com intuito de compreender o perfil esperado para o nutricionista é relevante conhecer a trajetória da profissão e sua relação com as DCN.

Na América Latina, a formação do nutricionista foi influenciada pelo *Instituto Nacional de La Nutricion*, criado pelo professor Pedro Escudero, em 1939, em Buenos Aires (VASCONCELOS, 2002).

Vasconcelos (2002) aponta que a implementação de políticas como a instituição do salário mínimo com base de cálculo no que seria chamado então de cesta básica, favorece o surgimento de entidades como a Sociedade Brasileira de Nutrição (SBN) e Associação Brasileira de Nutrição (antiga ABN e atual ASBRAN). Estas instituições atendiam os profissionais nutrólogos e nutricionistas/dietistas respectivamente. Ainda em caráter científico, surge neste momento a criação da primeira revista científica – Arquivos Brasileiros de Nutrição, levando a nutrição a ser institucionalizada e incorporada em um segmento mais amplo da sociedade.

A luta pelo reconhecimento do curso de Nutrição como nível superior teve seu início por volta de 1952. Após cerca de dez anos, por meio do Parecer nº 265, de 19 de outubro de 1962, o então Conselho Federal de Educação (CFE) reconheceu os Cursos de Nutrição como de nível superior. Até então, estes cursos tinham um ano de duração em tempo integral e, somente a partir de 1964, e a partir da Portaria nº 514/64-MEC foi fixado o primeiro currículo mínimo de matérias e a determinação da duração mínima de três anos para todos os cursos do país, pelo Parecer CFE nº 265/62 (CALADO, 1996; VASCONCELOS, 2002; VASCONCELOS, CALADO, 2011).

Em 1967, foi sancionada a Lei nº 5.276/67 regulamentando a profissão de nutricionista (mais tarde revogada pela Lei nº 8234, de 17 de setembro de 1991, publicada no Diário Oficial da União de 18 de setembro de 1991) e enquadrado como profissional liberal em 1968 pela Portaria Ministerial nº 3.424 (MTCI) de 23/9/1968 (DOU 15/10/1968).

Entre o final da década de 1960 e início de 1970, existiam sete cursos para formação de nutricionistas no Brasil, todos vinculados a instituições públicas, ofertando cerca de quinhentos e setenta vagas anuais. A instituição do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (II PRONAN, desenvolvido sob a coordenação do então Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) e autarquia vinculada com o Ministério da Saúde, tinha como uma de suas diretrizes o estímulo no processo de formação e capacitação de recursos humanos em nutrição. Com isso, observou-se neste período um acelerado crescimento na criação de novos cursos no Brasil, representando aumento de 428,6% na oferta de vagas, inclusive a criação de cursos no setor privado (VASCONCELOS, CALADO, 2011). Então, foi a partir da década de 70 que aconteceu a primeira expansão dos cursos em quase todas as regiões do país (CALADO, 1996).

O Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) surgiu a partir da mobilização de profissionais, estudantes e entidades de nutrição que defendiam que a categoria fosse fiscalizada por um órgão regulamentador próprio (até então a fiscalização era de responsabilidade da Medicina) pela Lei nº. 6.583, de 20 de outubro de 1978. Destaca-se que o CFN é uma autarquia federal sem fins lucrativos, de interesse público, com poder delegado pela União para normatizar, orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício e as atividades da profissão de nutricionista em todo o território nacional, em defesa da sociedade (CFN, 2015).

De acordo com o Ministério da Educação, existem hoje no Brasil 539 cursos de bacharel em nutrição (BRASIL, 2017). Contudo, poucos estudos descrevem o cenário atual da área da Nutrição, mas é possível verificar que o número de oferta de cursos vem crescendo a cada dia. Esta informação é confirmada pelo CFN, que divulga o número de inscritos por trimestre a cada ano. É possível observar que na década de 2000, em um ano formavam em média 3000 nutricionistas e após 10 anos, o número de novos inscritos por ano passa de 8000, representando um aumento de quase 200%. O mais recente fechamento do CFN ocorrido no último trimestre de 2016 aponta 113.840 inscritos (CFN, 2017).

A Organização Mundial da Saúde (OMS), aponta aumento no número de doenças crônicas transmissíveis (DCNT) o que, conseqüentemente, aumenta tanto a preocupação da população como dos profissionais da saúde no que diz respeito a cuidados relacionados com ações preventivas, incluindo alimentação saudável

(WHO, 2014). Diante deste contexto, pode-se sugerir este aumento das DCNT um dos motivos para o avanço da profissão.

Ao longo destes 70 anos de nutrição no Brasil, é nítido o aumento expressivo no número de cursos e profissionais, o que pode ser considerado uma evolução positiva do aperfeiçoamento dos métodos e instrumentos de trabalho, porém uma questão deve ser discutida: será que esta ampliação quantitativa possibilitará um avanço qualitativo do nutricionista no Brasil? (VASCONCELOS, CALADO, 2011). Assim, para a adequada formação de nutricionistas é importante a reflexão constante sobre como garantir a qualidade da graduação permitindo nutricionistas aptos para sua atuação profissional.

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o tema saúde ganha espaço para uma discussão diferenciada, trazendo diretrizes políticas consolidadas para uma radical transformação do sistema de saúde brasileiro (BRASIL, 1988). Segundo a cartilha publicada pelo Ministério da Saúde (1990) sobre o Sistema Único de Saúde (SUS), sua criação foi o grande marco para as transformações no sistema de saúde. Nesta cartilha fica claro o conceito de saúde mais abrangente que envolve ações necessárias de vários setores para garantir a saúde, além de legitimar este direito a todos, sem discriminação. Este conceito mais abrangente de saúde leva em consideração fatores determinantes e condicionantes como:

- o meio físico: condições geográficas, água, alimentação, habitação, entre outros;
- o meio socioeconômico e cultural: ocupação renda, educação, entre outros;
- os fatores biológicos como idade, sexo, herança genética, entre outros;
- a oportunidade de acesso aos serviços que visem a promoção, proteção e recuperação da saúde.

Isso envolve ações necessárias de vários setores para garantir a saúde, além de legitimar este direito a todos, sem discriminação. Portanto, pensar na formação em saúde como estratégia para consolidação do SUS, remete a reflexão sobre as DCN como uma base conceitual, filosófica e metodológica, as quais direcionam para uma nova proposta pedagógica para a construção do perfil profissional (SILVIA, SANTANA, 2015).

As DCN aprovadas em 2001, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de nutricionistas, além de estabelecer o perfil do egresso/profissional como o nutricionista com formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que a alimentação e 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 (BRASIL, 2001).

Nos artigos 4º e 5º das DCN (BRASIL, 2001) a atenção é dada às competências e habilidades gerais do profissional nutricionista conforme descrição abaixo:

1) **Atenção à saúde:** espera-se dos profissionais de saúde o desenvolvimento de ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde tanto de caráter individual como coletivo, garantindo que a prática aconteça de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo ainda capazes de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos, considerando ainda a realização dos serviços de qualidade e dos princípios da ética/bioética.

2) **Tomada de decisões:** competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir condutas mais adequadas e baseadas em evidências científicas.

3) **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.

4) **Liderança:** considera o trabalho em equipe multiprofissional, no qual os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, a qual envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade.

5) **Administração e gerenciamento:** espera-se profissionais empreendedores, gestores, empregadores líderes na equipe de saúde. Os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação.

6) **Educação permanente:** neste ponto discute-se a importância de o profissional reconhecer sua responsabilidade e compromisso com a educação, treinamento e estágio de futuros profissionais. Para isso, os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática.

Esta formação proposta pela DCN vem para atender as diretrizes do SUS, e exige, portanto, que o ensino também se adeque. É importante que os alunos entendam as preconizações do SUS, que sejam sensibilizados em defesa do sistema, para que com apropriação do tema consigam relacionar conhecimentos técnicos com competências fundamentais que farão a diferença na prática profissional (LEAL *et al*, 2015).

Em 2004, acontece a primeira edição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O ENADE tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que por sua vez é composto também pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o ENADE, formam um tripé avaliativo, que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil (INEP, 2004; BRASIL, 2004).

2.2 A FORMAÇÃO EM SAÚDE: COMPETÊNCIAS ESPERADAS

O mundo do trabalho vem sofrendo modificações e, conseqüentemente, gerando constantes debates sobre a formação profissional em saúde. Tal movimentação extrapola os espaços educativos formais recrutando a mobilização de

diferentes entidades, inclusive a movimentação do Ministério da Saúde induzindo a adesão de metodologias inovadoras, de caráter não diretivo pelas IES (CONTERNO, LOPES, 2016). A implementação de propostas inovadoras (diálogo e construção coletiva por exemplo) podem contribuir para a formação de cidadãos solidários, participativos e comprometidos (RUIZ-MORENO, 2014).

Assim, entender a prática do profissional em saúde que priorize a qualidade de assistência à população, é considerar uma formação em saúde de qualidade que prepare este profissional no âmbito técnico, humano, ético e científico.

Considerando as competências apontadas pelas DCN é necessário compreender como o currículo pode ser articulado para garantir a formação profissional de qualidade.

No geral, as DCN fazem colocações que se diferenciam do extinto currículo mínimo quando centraliza não em matérias, duração ou carga horária e sim, se preocupando com o perfil do profissional. Dos princípios que devem direcionar a prática do nutricionista, busca-se discriminar competências e habilidades requeridas as quais devem ser adaptadas às necessidades de saúde da população. Porém, algumas observações são importantes e merecem cuidado já que algumas colocações “fogem” das competências do nutricionista, como por exemplo, a tomada de decisão sobre os medicamentos (art. 4, item 2). Observando algumas lacunas nas DCN, faz-se necessário o cuidado na elaboração do currículo, além da necessidade de avaliação e reavaliação, para mantê-lo sempre atualizado e condizente (SOARES, AGUIAR, 2010).

Apesar de não ser centrada em carga horária, as diretrizes curriculares estabelecem no mínimo 3200h. Assim surge a questão: será esta carga horária suficiente para atender as competências gerais descritas? Desta forma, destaca-se que as exigências para que o nutricionista possa estar preparado para atuação no SUS em todos os níveis de assistência e trabalhando em equipe necessitam de associação da teoria e prática que por sua vez exige tempo (JARDIM, MATHIAS, 2013).

Diante deste contexto, as competências esperadas para atuação do nutricionista devem ser construídas durante a formação profissional. Competência é definida como a aptidão para enfrentar diversas situações lançando de recursos cognitivos e implica saber, apreciar e julgar para a correta tomada de decisões. O

reconhecimento de competências não significa apenas identificar uma situação a ser controlada, resolver problema ou tomar decisões, mas sim a explicitação de saberes, da capacidade de pensamento e orientação ética (PERRENOUD *et al.*, 2002; MACEDO, 2002).

As competências conseguem articular os elementos do conhecimento/inteligência, bem como, conhecimento tácito/conhecimento explícito. Assim, entende-se que disciplina e competência são diferentes, já que disciplinas representam o conhecimento em sua dimensão explícita sendo necessário entender o conhecimento disciplinar em um contexto mais amplo (realidade de vivências). Diante disso, verifica-se a necessidade de deslocar o centro de atenção das disciplinas para as competências pessoais buscando a integração entre as disciplinas, então chamada de interdisciplinaridade (MACHADO, 2002).

Historicamente, Japiassu, (1976, p. 74) diz que a “[...] interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

As práticas interdisciplinares acontecem com organização, disciplina, comprometimento e respeito garantindo o sucesso das parcerias, entre professor, aluno e instituição, entendendo, portanto, que a sala de aula é o ambiente propício para a trocas reais (FAZENDA, VARELLA, ALMEIDA, 2013).

Uma maior integração entre o ensino e o mundo do trabalho com ênfase na formação do profissional dentro das competências gerais, e pensando na formação generalista e do trabalho multiprofissional se faz necessária, além da diversificação de metodologias de aprendizagem a mudança nos cenários de prática (SANTOS *et al.*, 2005).

Neste sentido a Educação Interprofissional (EIP) ganha destaque ao se mostrar como potente abordagem para mudanças, tanto nos serviços de saúde, quanto no contexto da formação profissional. Seus princípios estão associados com o que se espera dos profissionais da saúde na perspectiva da integralidade e fortalecimento do trabalho em equipe (COSTA *et al.* 2015).

Vale lembrar de Paulo Freire (1996) quando discute o papel do docente:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser –

ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (p.52).

As atividades teóricas e práticas precisam fazer parte ao longo do curso, de forma integrada e interdisciplinar. A interdisciplinaridade é pautada no respeito a valorização da história de diferentes sujeitos e disciplinas envolvidos, incentivo à questionamentos e dúvidas, busca por superação de problemas cotidianos, ênfase no trabalho coletivo e promovendo o respeito e parceria. Além disso, a prática docente universitária como prática interdisciplinar pode favorecer a remodelação dos serviços de saúde, como também das práticas profissionais (BATISTA, 2005).

O currículo tradicional considera primeiramente questões técnicas. Com a necessidade de mudanças nas estruturas curriculares, surgem diversas teorias. As teorias críticas começam a discutir a mudança de ênfase em conceitos pedagógicos de ensino para aprendizagem de conceitos de ideologia e poder. Já para as pós-críticas, poder e conhecimento são dependentes, assim, o currículo está envolvido no processo de formação do que nós somos, entendendo então que currículo é uma questão de identidade e poder. Assim, pensar em currículo é pensar em questões como para quê, a quem, o que e como ensinar. Todos os envolvidos participam do currículo, assim, ele está diretamente relacionado a nós mesmos, considerando questões raciais, étnicas e de gênero e não somente conteudista (MALTA, 2013).

Em muitas instituições de ensino superior ainda predomina o modelo tradicional de ensino, porém a partir da Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, observa-se mudanças neste cenário. Assim, para dar conta da formação de profissionais que atendam à demanda da área da saúde é preciso que ocorra reformas e inovações curriculares (BRAID, MACHADO, ARANHA, 2012).

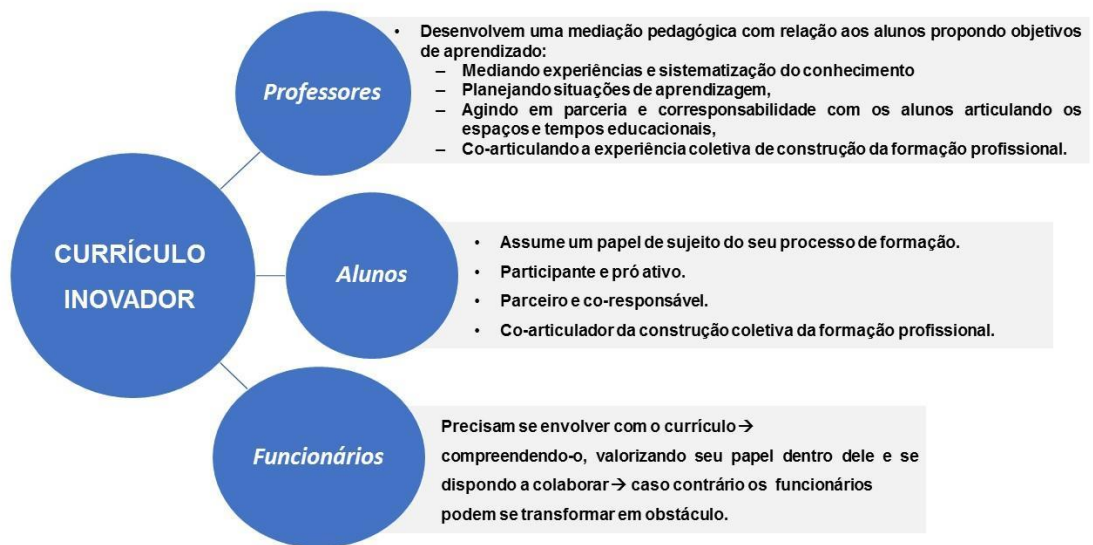
Segundo Masetto (2011), currículos inovadores buscam explicitar os princípios epistemológicos que permitam a construção do conhecimento, o qual passa a ter um significado pessoal. A construção do processo de aprendizagem é aquela que integra a prática profissional com as teorias e princípios que fundamentam esta aprendizagem durante toda a formação. Pode-se considerar que é orientada pelos princípios da aprendizagem colaborativa, significativa e por descoberta por pesquisa.

Diante de tais colocações, observa-se que a formação profissional é um processo complexo, o qual envolve diversos atores, assim como mostra a figura 1.

Os protagonistas de um currículo inovador não são somente o docente e o aluno, mas os funcionários também. Isso acontece pois, se a relação entre estes atores for interrompida ou não acontecer de maneira coerente, tal situação pode ser um obstáculo para o sucesso de um currículo inovador.

Distinguir entre aprender e apreender é o passo inicial para compreender a importância da escolha pelas estratégias educacionais adequadas para conseguir atingir os objetivos propostos no processo de ensino aprendizagem. *Aprender*, verbo derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, ou seja, para receber a informação, uma palestra pode ser suficiente. Porém, quando a preocupação docente é que o aluno possa *apreender* (segurar, apropriar, necessita de movimentação para conseguir agarrar), ou seja, se apropriar do conhecimento, portanto, é preciso reorganização e superação do aprender (ANASTASIOU, 2009).

Figura 1. Protagonistas de um currículo inovador



Fonte: Adaptado de Masetto (2011)

A definição de estratégias pedagógicas deve ser articulada de forma que possam contemplar 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 à formação do Nutricionista. Ainda pensando nesta formação integrada, as dinâmicas de grupo também devem ser estimuladas, já que favorecem as relações interpessoais. E por

fim, a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no nutricionista atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade (BRASIL, 2001).

Esta tarefa requer do docente a identificação de seus objetivos definidos em termos de conhecimentos, habilidades intelectuais, atitudes e valores (BORDENAVE, PEREIRA, 2010). A utilização de estudo de casos, vídeos, pesquisas, trabalhos em grupo ou individual, exercícios são exemplos de estratégias que possibilitam que o aluno tenha condições de construir esse conhecimento (ANASTASIOU, 2009).

Diversas estratégias de ensino podem ser utilizadas em sala de aula dependendo do objetivo que se pretende, conforme representado na figura 2.

Figura 2. Estratégias de ensino e seus objetivos básicos

Tempestade cerebral

- Estimular a geração espontânea de ideias

Aula expositiva dialogada

- Exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes

Estudo de texto

- Interessante quando se quer mobilizar, construir e elaborar uma síntese

Mapa conceitual

- Contribui para a construção de um diagrama que indica relação de conceitos

Adaptado de Anastasiou, 2009

Uma inovação das DCN foi o estímulo à realização de atividades complementares como estágios, cursos, monitorias, projetos de extensão que devem ocorrer ao longo do curso, além de defender uma distribuição equitativa da carga horária de estágio nas três principais áreas de atuação do nutricionista (SOARES, AGUIAR, 2010). O estágio pode ser uma boa experiência para a aplicação dos conhecimentos teóricos possibilitando ao estudante maior responsabilidade. Além disso, os aprendizados obtidos com o estágio constituíram-se efetivamente em habilidades e competências que contribuíram para o sentimento de estar sendo preparado para o exercício profissional (SILVA, TEIXEIRA, 2013).

As metodologias ativas permitem a reflexão crítica no aluno pois permitem sua participação ativa além de serem motivadoras quando incita a necessidade de adquirir novos saberes, sempre pautada em trocas de experiências (OLIVEIRA *et al*, 2015).

A problematização é utilizada como uma metodologia ativa com este objetivo de alcançar e motivar o aluno, isso porque diante do problema, espera-se que ele consiga examinar, refletir buscar a solução (BORDENAVE, OLIVEIRA, 2010).

Outras atividades como monitoria, pesquisa, ensino e extensão podem contribuir para a formação profissional preparando-o para sua prática ao passo que possibilitam a (re)significação do saber e a transposição didática o pensar e no ato educativo (BORDENAVE, PEREIRA, 2010).

O processo de ensino aprendizagem implica em uma rede de saberes e experiências individuais e suas relações com as mais variadas informações, relações estas que revelam também a complexidade, diversidade e transformação. Pensando no processo de aprendizagem como transformação, verifica-se que aprender é mudança, é poder agregar e romper, manter conceitos e comportamentos, que vão sendo (re)construídos nas interações sociais (BATISTA, ROSSIT, 2014). Anastasiou (1998), explica que ensinar tem duas dimensões sendo uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, o professor ensina, mas será que o aluno de fato assimilou tal ensinamento, o que é esperado como resultado?

Seguindo este raciocínio, aprender e apreender são coisas diferentes, onde atualmente é necessária a escolha e efetivação de estratégias de ensino diferenciadas, capazes de promover no aluno o apreender, que exige do aluno ação constante e consciente e não passivo como o aprender, o qual a base é a memorização (ANASTASIOU, 1998).

Cada disciplina tem seus objetivos e conteúdo específico, porém o ensino preso a tópicos do conteúdo pode levar a fragmentação do conhecimento, e assim, apenas justapondo as disciplinas e não permitindo uma aprendizagem significativa. Por isso, a importância do docente se envolver com o processo de aprendizagem do aluno, favorecendo a construção, desconstrução e reconstrução dos conhecimentos (BATISTA, ROSSIT, 2014).

A partir de 1990, os estudos a respeito dos currículos no ensino superior vêm crescendo, questionando currículos disciplinares e defendendo currículos

integrados, onde ao mesmo tempo que considerem os conteúdos cognitivos, sejam capazes de considerar habilidades e valores sociais (BRAID, MACHADO, ARANHA, 2012). Para tanto se faz necessário ajustes curriculares, que devem ser acompanhados de um processo de formação docente o qual incentive mudanças de práticas pedagógicas tradicionais para práticas educativas que englobem a diversidade dos cenários de prática dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva (NEVES, SOUSA, VASCONCELOS, 2014). Sendo assim, é muito importante entender o processo de planejamento curricular, compreendendo que o mais importante deve ser para o quê e para quem ensinar e não somente o que ensinar, considerando, portanto, o currículo em um contexto social (MAIA, 2014).

Currículo no ensino superior, segundo Masetto (2011), parte de um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores organizados de forma integrada visando a formação de profissionais competentes e cidadãos, para uma sociedade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, político, econômico e social. Assim, a formação profissional vai além do cognitivo e deve ser extrapolado para o social. Os professores precisam acompanhar as mudanças no mundo, ou seja, não se limitar a universidade, mas compreender a conexão entre o mundo e a realidade a qual o currículo está inserido.

Para que o processo de aprendizagem seja significativo, também é importante o papel do docente. É preciso que ele se aproprie da realidade em que vai atuar, além das competências necessárias esperadas pelo profissional. Atualmente esta formação pode ser uma importante dificuldade já que não existe uma identidade única destes docentes (MOROSINI, 2000; SONZOGNO, 2014). Muitos consideram que para ser um professor universitário não há necessidade de formação no campo de ensinar, ou seja, o domínio de conhecimentos específicos da área é suficiente (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Ao professor cabe planejar e conduzir continuamente ações que possibilitem aos alunos o processo de construção de questões teórico-práticas, sempre atendendo ao Projeto Pedagógico do Curso e às características dos envolvidos, utilizando estratégias individuais ou coletivas, dentro ou fora de sala de aula (ANASTASIOU, 1998).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é qualitativa do tipo descritiva.

A pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de uma determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis (GIL, 1995; VERGARA, 2000). Sua escolha foi baseada na possibilidade que a pesquisa descritiva permite ao pesquisador conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados (TRIVINÓS, 1987).

No que diz respeito a pesquisa qualitativa, Minayo (2004) a define como:

[...] aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação como construções humanas significativas (2004, p. 10).

Na perspectiva das pesquisas qualitativas encontra-se o seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística (CAMPOS, 2004). No caso, não busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado, seja no âmbito individual ou coletivo (TURATO, 2005). E com esta visão é que para a discussão acerca da formação profissional, optou-se pela pesquisa qualitativa e descritiva, a qual foi realizada em duas etapas: pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa documental abarcou os PPP dos cursos de graduação disponíveis para consulta online, visando descrever e representar o conteúdo destes documentos de uma forma distinta do original, porém garantindo a recuperação da informação por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 2009).

A pesquisa de campo foi realizada por meio de estudo de caso de um curso de nutrição em uma universidade pública no Estado de SP, no qual foi utilizado como técnica de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com o coordenador do curso em questão.

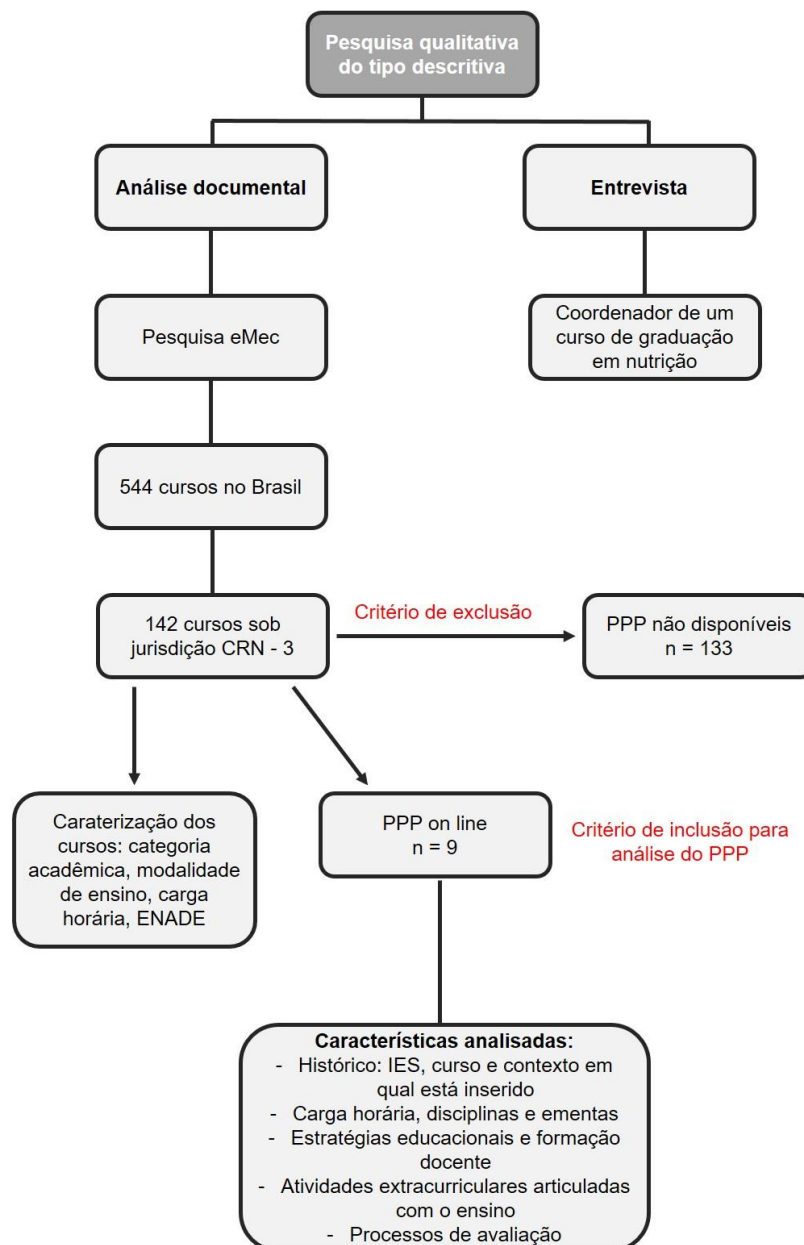
A qualidade de uma análise de dados depende da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do pesquisador. A partir do material recolhido e sua ordenação, é necessário a apropriação das informações, tendo como fator

importante a não interpretação precipitada, garantido uma análise significativa, daí a importância de procedimentos sistemáticos (BARDIN, 2009; MINAYO, 2012).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo e aprovada pelo parecer número 1.621.565/2016 (ANEXO 1).

A figura 3 mostra o fluxograma com os passos seguidos no processo metodológico da pesquisa.

Figura 3. Fluxograma da metodologia.

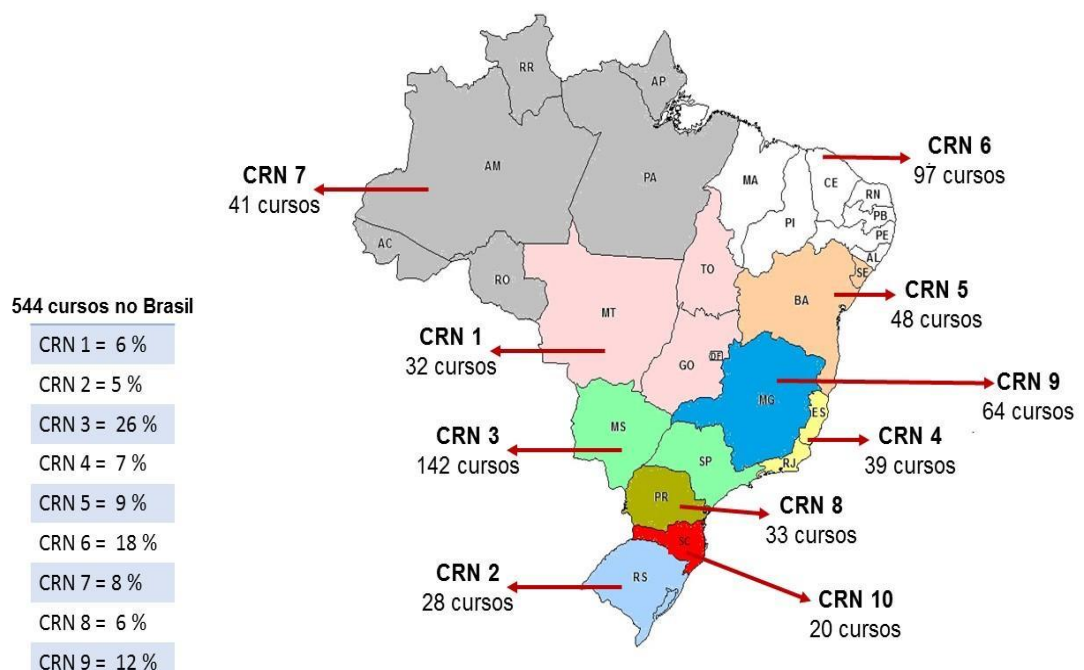


Procedimentos

Pesquisa documental

Foi realizada uma pesquisa no site do Ministério da Educação, com o objetivo de obter um panorama dos cursos de graduação em Nutrição disponíveis no Brasil (figura 4).

Figura 4. Panorama dos cursos de graduação em Nutrição que estão em atividade no Brasil.



Fonte: adaptado de CFN, 2017

A partir do panorama geral dos cursos disponíveis no Brasil optou-se por caracterizar os cursos em andamento e realizar a análise documental dos PPP das IES sob jurisdição do CRN 3, que corresponde a 26% dos cursos disponíveis. Os cursos em andamento, sob jurisdição do CRN3, foram categorizados conforme categorização acadêmica, modalidade do curso, carga horária e notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) a partir das informações disponíveis no site do eMec.

Para a análise documental, considerou-se como critério de inclusão a disponibilização online do PPP na íntegra. A escolha pela análise dos PPP disponíveis vem ao encontro com o interesse de que eles possam contribuir para a reflexão de como a implantação das DCN, considerando seu papel balizador na construção do currículo, pode contribuir para a formação profissional. De acordo com Lakatos e Marconi (2006), o PPP é considerado um documento escrito pois é oriundo de fontes de arquivos particulares das IES as quais disponibilizaram o documento.

Todos os sites das IES com cursos em atividade foram visitados. Dos cento e quarenta e dois cursos disponíveis sob a jurisdição do CRN3, apenas nove PPP estavam disponíveis e foram analisados. As demais IES não disponibilizaram seus PPP, apenas apresentavam de forma sucinta informações sobre o curso no site próprio. A partir de várias leituras destes documentos, definiu-se as características a serem analisadas, entendendo que estas características pudessem fornecer informações e ações importantes que contribuem para a formação profissional conforme as DCN. As características analisadas nestes PPP foram: histórico da IES, do curso e do contexto em qual está inserido; carga horária, disciplinas e ementas; estratégias educacionais e formação docente; atividades extracurriculares articuladas com o ensino e por fim processos de avaliação.

Importante salientar que o número de cursos de graduação em Nutrição e IES é diferente por considerar um curso em atividade aqueles considerados regular, ou seja, devidamente autorizado, reconhecido ou se tiver o reconhecimento renovado de acordo com as normas e prazos estabelecidos pela legislação. Considerou-se para a caracterização dos cursos de graduação os cursos em atividade (n = cento e quarenta e dois) e, para a análise documental as IES que disponibilizaram o PPP (n = nove).

Pesquisa de campo

A entrevista foi realizada com um coordenador do curso de graduação em Nutrição de uma Universidade de São Paulo. A escolha desta universidade foi por conta da proposta de um curso com um currículo interdisciplinar. Outra questão relacionada a essa escolha é o fato da construção do curso ter ocorrido após a implantação das DCN, além do trabalho de extensão e pesquisa existente nesta

instituição de ensino, pensando na contribuição para a formação profissional conforme DCN no que diz respeito às competências gerais. A entrevista é uma técnica que permite o desenvolvimento de uma relação entre as pessoas (RICHARDSON, 1999). A escolha pela entrevista semiestruturada proporciona ao entrevistador maior entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados (ROESCH, 1999).

A entrevista semiestruturada foi realizada diretamente com o coordenador do curso de graduação em Nutrição e de forma não diretiva, no qual o pesquisador atuou como um guia para o entrevistado perguntando-lhe quando necessário, mas dando a liberdade da fala. A entrevista foi direcionada para as questões do currículo, com relevância para temas como as competências gerais no currículo, além de como são tratadas as questões de interdisciplinaridade e interprofissionalismo. A entrevista teve data e horário agendados previamente. Foi gravada para posterior transcrição (a partir da gravação todas as falas foram transcritas). Foi realizada somente após o coordenador aceitar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

Os dados coletados na entrevista foram submetidos à análise de conteúdo obedecendo as etapas de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados e por fim, interpretação. A etapa inicial permitiu a partir da leitura flutuante um contato maior com o conhecimento das impressões e hipóteses iniciais. Na etapa de exploração, as questões de interesse da pesquisa foram agrupadas em categorias que consistem na redução do texto às palavras ou expressões significativas de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa (BARDIN, 2009; MINAYO, 2004).

As questões de interesse foram inicialmente codificadas como unidade de contexto (UC) que representa parte da entrevista. Desses parágrafos, foram identificadas as palavras-chaves ou expressão codificadas como unidade de registro (UR). Assim, procura-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira (FOSSÁ, 2003).

Definido as unidades de análise (UC e UR), realizou-se a categorização, que implica classificação, diferenciação e reagrupamento de elementos semânticos do texto. Tem por objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2009).

Duas categorias apriorísticas já puderam ser definidas a partir dos objetivos da pesquisa: construção do currículo e formação profissional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em três etapas:

- 1) Caracterização dos cursos em atividade;
- 2) Análise documental;
- 3) Análise do estudo de caso.

Estão em atividade no Brasil quinhentos e quarenta e quatro cursos de graduação em Nutrição. Esta pesquisa ateve-se a análise dos cursos sob a jurisdição do CRN da 3ª região. Os cursos sob esta jurisdição representam 26% dos cursos no Brasil, contando com cento e quarenta e dois cursos. A tabela 1 apresenta a caracterização dos cursos de graduação em Nutrição conforme categoria acadêmica e modalidade do curso. Observa-se que a maioria se enquadra na categoria privada e que quase 8% é oferecido na modalidade à distância. Ressalta-se que todos os cursos em atividade cadastrados no site do MEC, apresentam obrigatoriamente a categoria acadêmica, modalidade de ensino e carga horária.

Tabela 1. Caracterização dos cursos de graduação em Nutrição conforme categoria acadêmica e modalidade, cadastrados no MEC, sob jurisdição do CRN3.

Categoria Acadêmica	Modalidade				Total	
	Presencial		À distância		n	%
	n	%	n	%		
Privada com fins lucrativos	42	32	4	36	46	32
Privada sem fins lucrativos	76	58	7	64	83	58
Pública estadual	4	3	0	0	4	3
Pública federal	3	2	0	0	3	2
Pública municipal	6	5	0	0	6	5
TOTAL	131	100	11	100	142	100

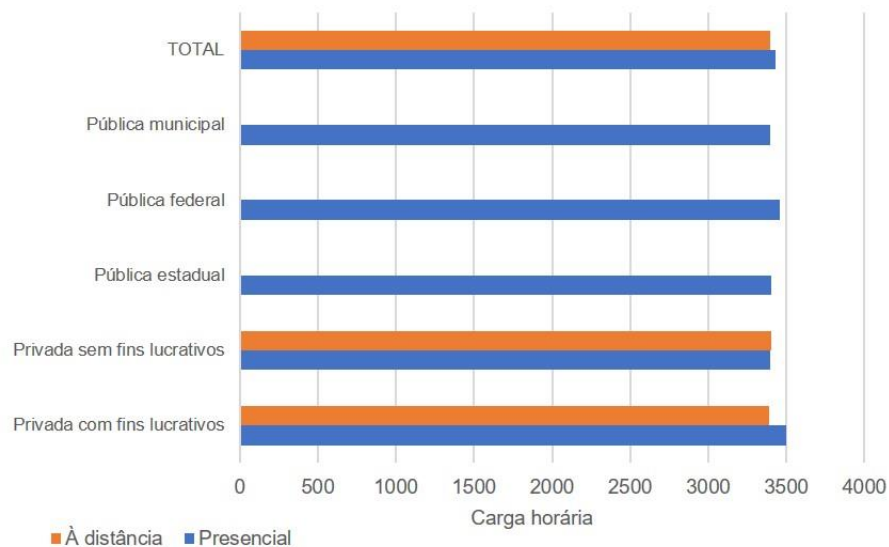
O Decreto 5.622, de 2005, caracteriza a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Os cursos à distância deverão ser

projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial (BRASIL, 2005).

Atualmente, o Plenário do CFN apresentou um posicionamento contra qualquer curso de graduação na área da saúde ministrado na modalidade à distância, como a nutrição (CFN, 2016). Porém ainda faltam estudos que avaliem esta modalidade na formação profissional.

A figura 5 apresenta os cursos em atividade conforme a carga horária autorizada pelo MEC. Conforme as DCN, a carga horária mínima é de 3200 horas. Verifica-se que a média encontrada foi de 3400 horas. Algumas questões podem ser discutidas acerca das DCN e uma delas é com relação a carga horária. Neste aspecto, será que 3200 horas é suficiente para formação profissional esperada? Por outro lado, aumentar esta carga horária mínima garante a qualidade do curso?

Figura 5. Caracterização dos cursos de graduação em Nutrição segundo caracterização acadêmica da IES e carga horária.



Fonte: adaptado do MEC

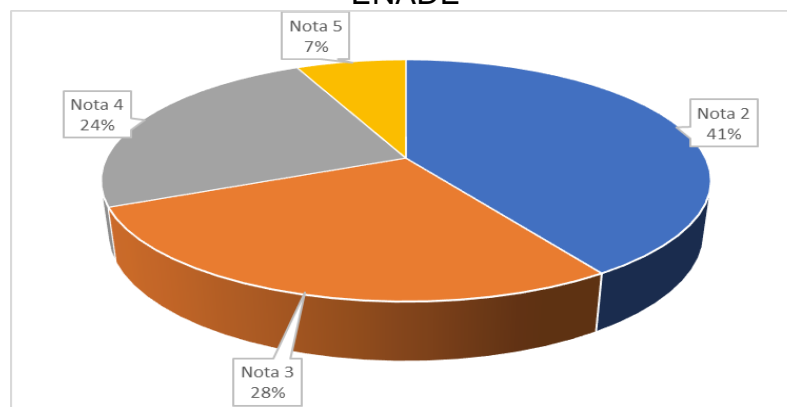
A tabela 2 apresenta os cursos conforme nota do ENADE e categoria acadêmica da IES. Importante reforçar que nesta tabela, o número total de IES se refere as instituições que participaram da última avaliação do ENADE no momento da desta pesquisa. Com relação a nota do ENADE, observa-se que a maioria dos cursos obtiveram a nota dois e quando relacionado com a categoria acadêmica, os cursos são principalmente de IES privadas. Avaliando a nota do ENADE para as IES públicas municipais, o cenário também não é satisfatório. Para complementar estes

dados, o gráfico 1 mostra ainda a distribuição das notas do ENADE sem considerar a categoria acadêmica. Apesar da grande maioria (59%) dos cursos apresentarem nota entre três e cinco, o que é considerado nota aceitável, é um dado que merece atenção e acompanhamento, já que os cursos com nota 2 representam 41% dos cursos em atividade em São Paulo e Mato Grosso do Sul.

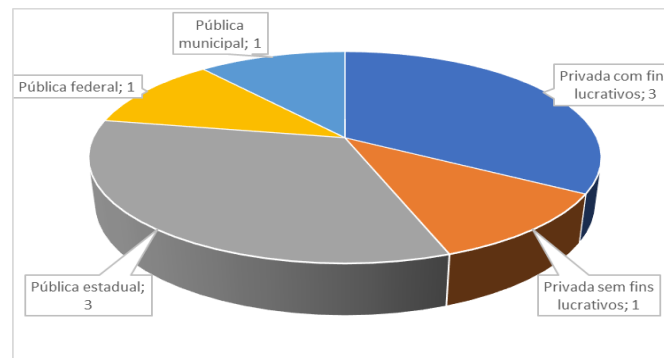
Tabela 2. Distribuição das IES conforme notas do ENADE segundo caracterização acadêmica.

<i>Categoria Acadêmica</i>	<i>Nota 2</i>		<i>Nota 3</i>		<i>Nota 4</i>		<i>Nota 5</i>		<i>Total</i>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Privada com fins lucrativos</i>	17	49	6	25	1	5	0	0	24	28
<i>Privada sem fins lucrativos</i>	12	34	16	67	19	90	5	83	52	61
<i>Pública estadual</i>	0	0	0	0	1	5	1	17	2	2
<i>Pública federal</i>	0	0	2	8	0	0	0	0	2	2
<i>Pública municipal</i>	6	17	0	0	0	0	0	0	6	7
TOTAL	35	100	24	100	21	100	6	100	86	100

Gráfico 1. Caracterização dos cursos de graduação em Nutrição segundo a nota do ENADE



Poucas IES disponibilizam seu PPP (gráfico 2). Dos cento e quarenta e dois cursos em andamento, o que representa noventa e seis IES, apenas nove disponibilizam seu PPP na íntegra, de acesso livre. Destas nove instituições, cinco são públicas (uma federal, uma municipal e três estaduais) e as demais privadas (três com fins lucrativos e uma sem fim lucrativo). As instituições apresentam as informações no próprio site, porém tais informações são na maioria das vezes sucintas, priorizando a divulgação da matriz curricular, carga horária e algumas informações sobre a profissão

Gráfico 2. Caracterização acadêmica das IES segundo a disponibilização do PPP

O quadro 1 apresenta um resumo das características a partir da avaliação dos PPP disponibilizados, indicando apenas se tal característica é ou não apresentada no PPP. O quadro 2, complementa estas informações com maior detalhamento. Observa-se que as informações apresentadas nestes documentos demonstram a preocupação de que o currículo atenda as DCN. A questão a ser discutida é como estas informações são transformadas em ações durante a graduação e que possam contribuir para a formação profissional.

A partir da construção do PPP os cursos podem e conseguem se organizar com seus programas de aprendizagem (FAZENDA, SOUZA, 2012). Deste modo, o currículo é muito mais do que a apresentação dos conteúdos programáticos, tendo, portanto, que refletir a intenção final do que se pretende com formação profissional (MAIA, 2014).

A apresentação do histórico da IES, do curso e o contexto no qual o mesmo está inserido, é fundamental pois se entende que o currículo deve atender além das novas demandas do mundo do trabalho, as demandas sociais e o processo de adequações para tais necessidades, acontece com mais facilidade. Enquanto instituição social, a universidade consegue dirigir sua própria lógica, sem contar a adequação às suas necessidades (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Sendo assim, o PPP é o direcionamento para a formação pluralista do nutricionista, ou seja, prevê a formação técnica e cientificamente competente, consciente, crítico, comprometido com a realidade social. Além disso, compreender as necessidades regionais e o mundo do trabalho, contribuem para a adequação do currículo afim de favorecer a formação profissional (MOURÃO, 2007; TEIXEIRA, COELHO, ROCHA, 2013).

Quadro 1. Resumo das características analisadas a partir dos PPP disponibilizados

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS		INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
CATEGORIA ACADÊMICA		Pública Municipal	Part. com fins	Pública Estadual	Part. com fins	Part. sem fins	Part. com fins	Pública Estadual	Pública Municipal	Pública Estadual
DESCRIÇÃO DO HISTÓRICO		✓	✓	✓(1)	✓(1)	✓	✓	✓	✓(1)	✓
CARGA HORÁRIA	NÚMERO	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓
	EMENTAS OU DISCIPLINAS POR ÁREAS OU POR EIXOS	✓	✗	✗	✗	✓	✓(2)	✓	✓	✗
	PARA O ALUNO	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓
ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS	FORMAÇÃO DOCENTE	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗
	ATIVIDADES ARTICULADAS COM O ENSINO	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓(3)	✓
AVALIAÇÃO	ALUNO	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓
	DOCENTE	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✗
	CURSO	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✗
	OUTROS	Egresso	✗	✗	✗	✗	✗	Egresso	✗	✗
NOTA ENADE		3	2	3	2	2	3	4	2	(4)

✓ = contempla / ✗ = não contempla / (1) = apresenta apenas o histórico do curso / (2) = apresenta apenas as disciplinas / (3) = cita que oferece disciplinas optativas, iniciação científica e pesquisa / (4) = sem conceito

Relacionando a nota do ENADE e as informações apresentadas no PPP, verifica-se as notas mais altas nas IES com maiores informações, assim como o contrário também é real. Uma única IES (número 5) que, apesar de apresentar em seu PPP várias características importantes para um currículo preocupado com a formação profissional, sua nota ENADE foi baixa. Isso pode estar relacionado com a preocupação em escrever um documento com intuito de atender a proposta das DCN, mas talvez não atendendo de fato.

Vale ressaltar que todas as IES que disponibilizaram o PPP oferecem os cursos apenas na modalidade presencial. Não foi possível, portanto analisar um currículo de um curso de formação em graduação em Nutrição oferecido na modalidade à distância.

Quadro 2. Descrição dos principais aspectos apresentados nos PPP disponibilizados

IES	HISTÓRICO	CH	ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS	ATIVIDADES ARTICULADAS COM O ENSINO	AVALIAÇÃO
1 Pública Federal	Apresenta o histórico da IES, do curso e questões sociais o qual está inserido	4212h, período integral. Apresenta as disciplinas e ementas.	Sem destaque para o tema estratégias educacionais. Cita apenas que existe um apoio didático pedagógico aos docentes em diferentes níveis: no Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, por meio da Câmara de Ensino e, na Faculdade, por meio do Conselho Diretor.	<ul style="list-style-type: none"> * Pesquisa * Extensão: instituições e visitas técnicas * Estágios supervisionados * TCC * Monitoria * Atividades complementares = 72h 	<ul style="list-style-type: none"> * Pouco destaque no processo de avaliação. * <i>Alunos</i>: Ênfase na avaliação somativa e em alguns casos formativa. * <i>Curso</i>: utilizando dois instrumentos * <i>Egressos</i>: formulário preenchido pelo aluno após a formatura, com objetivo de avaliar - o curso/impacto dos egressos na sociedade/compatibilidade da formação do egresso com o mundo do trabalho
2 Particular com fins lucrativos	Apresenta o histórico da IES, do curso e questões sociais o qual está inserido	3820h. Apresenta as disciplinas por áreas.	Não cita em nenhum momento	<ul style="list-style-type: none"> * Projetos interdisciplinares - workshops, seminários e palestras * Projetos sociais * Matriz curricular flexível com disciplinas eletivas * Disciplinas eletivas em outras áreas de atuação que não da nutrição 	Não cita em nenhum momento
3 Pública estadual	Apresenta o histórico do curso	Não apresenta a carga horária no PPP, mas declara as disciplinas divididas por áreas.	Não cita em nenhum momento	<ul style="list-style-type: none"> * Disciplinas que articulam conteúdo desde o início do curso. * Disciplinas eletivas em outras áreas de atuação que não da nutrição * Internacionalização e intercâmbio * Monitoria * Estágios extracurriculares * Iniciação científica e extensão * Estudos complementares * Ligas e entidades estudantis 	Não cita em nenhum momento

Continuação Quadro 2: Descrição dos principais aspectos apresentados nos PPP disponibilizados. São Paulo, 2017

IES	HISTÓRICO	CH	ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS	ATIVIDADES ARTICULADAS COM O ENSINO	AVALIAÇÃO
4 Privada com fins lucrativos	Apresenta o histórico do curso	3440 h. Apresenta as disciplinas por áreas.	Não cita em nenhum momento	Não cita em nenhum momento	* Institucional para adequações * Continuada para reflexão quanto aos docentes, coordenação e cursos
5 Privada sem fins lucrativos	Apresenta o histórico da IES, do curso e questões sociais o qual está inserido	3540 h Apresenta as disciplinas e ementas.	* Estudos de casos, seminários, trabalhos em equipe, visitas técnicas, trabalho individual, estudo dirigido, leitura de artigos científicos * Educação continuada com objetivo de proporcionar reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação profissional dos docentes e técnicos administrativos	* Ensino, pesquisa e extensão * Flexibilidade curricular * Integração curricular através de mecanismos tradicionais e inovadores * Iniciação científica * Monitoria * Disciplinas eletivas * Eventos científicos	* Institucional para adequações * Infraestrutura * Avaliação do ensino aprendizagem a partir das atividades realizadas, frequência e aproveitamento dos alunos
6 Privada com fins lucrativos	Apresenta o histórico da IES, do curso e questões sociais o qual está inserido	3900 h Apresenta as disciplinas	* Aulas dialogadas, dinâmicas de grupo, leituras comentadas, discussão de artigos e casos clínicos, aulas expositivas, visitas técnicas, aulas, práticas, seminários, estágios, simpósios, palestras, pesquisa bibliográfica e iniciação científica.	* Extensão: eventos acadêmicos, atividades complementares, clínica de nutrição e laboratórios * Monitoria	* Avaliação do ensino aprendizagem a partir das atividades realizadas, frequência e aproveitamento dos alunos * Instrumentos para auto avaliação: discente avalia disciplina e prática docente / discente avalia curso e IES / docente realiza a auto avaliação, os discentes e a IES * Avaliação de conteúdo para os alunos composta de 60 questões de múltipla escolha

Continuação Quadro 2: Descrição dos principais aspectos apresentados nos PPP disponibilizados

IES	HISTÓRICO	CH	ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS	ATIVIDADES ARTICULADAS COM O ENSINO	AVALIAÇÃO
7 Pública estadual	Apresenta o histórico da IES e do curso	3600 h Apresenta as disciplinas e ementas.	<ul style="list-style-type: none"> * Interdisciplinar * A concepção primordial de ensino está voltada para o aluno como o centro do processo educativo * Aulas expositivas dialogadas * Aulas práticas em laboratório * Discussão de casos * Resolução de problemas * Leitura e discussão de textos acadêmicos * Listas de exercícios de fixação e roteiro de leituras dirigidas * Trabalhos teórico-práticos individuais e em grupo * Apresentação de seminários e painéis * Elaboração relatórios e de artigos científicos * Busca bibliográfica * Docentes: atualização permanente do processo didático-pedagógico para que sua ação possa se conduzir de maneira a dar significado efetivo ao binômio ensino/aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> * Estágios extracurriculares * Curso inserido no contexto geral da instituição que contempla diversos cursos, propiciando as inter-relações entre diferentes áreas do conhecimento * Internacionalização * Integração ensino, pesquisa e extensão * Atenção ao discente 	<ul style="list-style-type: none"> * Avaliação do ensino aprendizagem a partir das atividades realizadas, frequência e aproveitamento dos alunos * O aluno será avaliado pela participação efetiva nas atividades propostas, no envolvimento com a rotina acadêmica, na contribuição com a reflexão teórico-conceitual presente nas discussões coletivas, na averiguação das práticas, nas avaliações individuais escritas acerca dos conceitos estudados e praticados ao longo do semestre * Avaliação das disciplinas feita pelos discentes * Avaliação institucional * Acompanhamento dos egressos

Continuação Quadro 2: Descrição dos principais aspectos apresentados nos PPP disponibilizados

IES	HISTÓRICO	CH	ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS	ATIVIDADES ARTICULADAS COM O ENSINO	AVALIAÇÃO
8 Pública municipal	Breve história do curso	Apresenta as disciplinas e ementas.	Não cita em nenhum momento	* Programas/Projetos de extensão * Atividades complementares	Não cita em nenhum momento
9 Pública estadual	Apresenta o histórico da IES, do curso e questões sociais o qual está inserido	3525 h Apresenta as disciplinas por eixos	A articulação entre atividades teóricas e práticas desde o início do curso, permeando toda a formação do (a) nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar. A inserção dos estudantes nos cenários de prática desde o primeiro semestre do curso	* Disciplinas optativas * Atividades complementares * Iniciação científica * Pesquisa	A avaliação do desempenho do estudante, que tem como foco as diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem (Conhecimento; Habilidades; Atitudes), será realizada pelos seguintes instrumentos: provas e observação

Com isso, entende-se que o currículo não é neutro, tem envolvido o papel político e que não é possível pensar no currículo sem pensar na escola e em seus objetivos, mas para isso, é preciso perceber o que se quer e que formação se quer, envolvendo também docentes neste processo. Das escolas, esperam-se iniciativas que articulem formação e questões de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS), com ênfase especial no nível de atenção primária e, portanto, a adoção de um modelo curricular diametralmente oposto ao tradicional chavão no qual primeiro se aprende para depois trabalhar (MALTA, 2013).

Hoje em dia, o currículo deve ser pensado mais amplamente, no sentido que ele está diretamente relacionado a nós mesmos, considerando questões raciais, étnicas e de gênero e, não somente conteudista, não esquecendo do comprometimento e envolvimento de todos no processo da concepção de práticas educativas, objetivando sucesso com um currículo inovador (BRAID, MACHADO, ARANHA, 2012; MALTA; 2013).

Segundo Maia (2014), o currículo disciplinar é tradicionalmente o mais prevalente no ensino superior Brasil, em especial na área da saúde. O currículo deve representar um recorte real do mundo, o que não deve incluir apenas conteúdos, mas suas inter-relações, lembrando que as disciplinas se constituem como elementos isolados que nem sempre responderão às necessidades do estudante assim como do futuro profissional. É necessário que exista uma articulação positiva entre a formação profissional e o mundo do trabalho para conseguir tais mudanças no perfil dos profissionais (MELO, MOYSÉS, MOYSÉS, 2010).

A carga horária esteve de acordo com a mínima exigida pelas DCN. Porém, a discussão deve ser feita com relação a forma como o processo de ensino aprendizagem se dá e não ser pautada apenas em números. Não basta ter uma carga horária adequada, até mesmo extensa, quando esta se encontra apenas no documento e não consegue articular as atividades que possam colaborar com o ensino. Para Fazenda, Varela e Almeida (2013) a universidade tem de priorizar o aprendizado e não o ensino, para isso pode ser necessário reduzir carga horária e reorganizar o currículo básico.

As ementas das disciplinas estiveram presentes em quatro PPP. Elas devem constituir um guia tanto para a identificação dos conteúdos abordados no currículo assim como para o docente planejar sua aula. Mas é importante o docente identificar

quem é seu aluno e como este conteúdo pode ser abordado em sala de aula. Muitas vezes o docente recebe estas ementas prontas e realizam seu planejamento individualmente. Não recebem orientação sobre o processo de planejamento e até mesmo metodológico e ou avaliatórios, comprometendo assim os resultados e tornando o conteúdo realmente fragmentado (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Um estudo que realizou uma pesquisa documental de um PPP com objetivo de levantar aspectos específicos sobre a formação do nutricionista para atuação no SUS, observou fragilidades nas ementas no que diz respeito às competências gerais declaradas nas DCN, ou seja, pelas ementas, não foi possível identificar o trabalho docente para a formação de um profissional apto para a tomada de decisão e atenção à saúde por exemplo, competências estas fundamentais para atuação no SUS (ALVES, MARTINEZ, 2016). Este estudo em questão analisou as ementas e não os planos de ensino e estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, o que poderia mudar os resultados obtidos. Mas a discussão é importante quando considera-se, em alguns casos, a ementa a primeira aproximação do docente com sua disciplina.

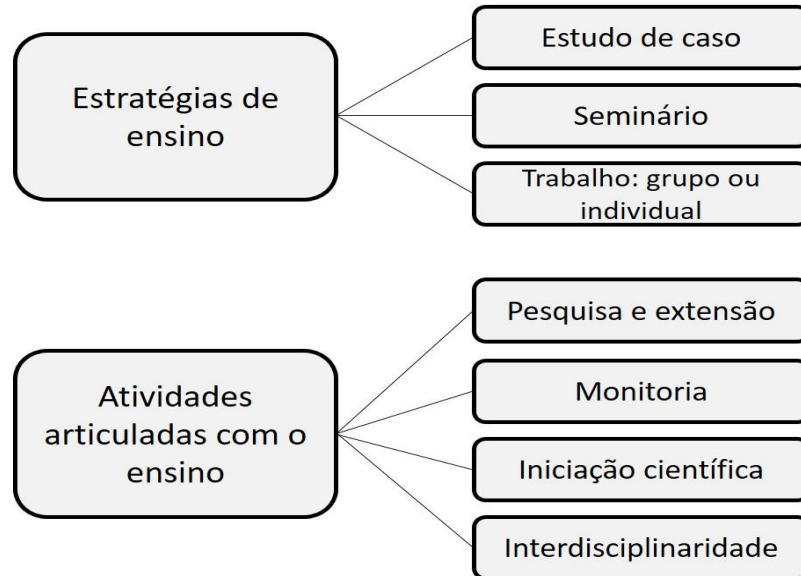
As estratégias educacionais foram citadas em cinco dos nove PPP disponibilizados e analisados. Porém não fica explícito a forma de como estas são aplicadas, incentivadas e adequadas para cada momento. Outras estratégias de ensino citadas foram aula expositiva e dialogada, leitura e discussão de artigo científico, resolução de problema. Estas estratégias foram citadas em PPP de IES pública estadual e privada com e sem fins lucrativos.

As estratégias de ensino e as atividades articuladas com o ensino mais citadas encontram-se na figura 6. Vale observar, que mesmo não aparecendo em todos PPP, as estratégias educacionais e a formação docente foram descritas quando discutiam-se o processo de ensino aprendizagem.

As propostas de estratégias didáticas que privilegiem o trabalho coletivo dos sujeitos envolvidos possibilitam o estabelecimento de vínculo entre todos no processo de ensino aprendizagem. Este vínculo é importante para aproximação de professor e aluno, superando a relação unidirecional. A possibilidade de perceber diferentes olhares são competências necessárias aos profissionais de saúde por permitir o reconhecimento da realidade de maneira crítica e ativa. Além disso, as propostas educativas inovadoras contribuem no desafio de formar cidadãos

solidários, participativos e comprometidos com as mudanças (pessoais, institucionais e sociais) da realidade em que estão inseridos (MORENO-RUIZ, 2014).

Figura 6. Estratégias de ensino e atividades articuladas com ensino mais citadas nos PPP



As estratégias educacionais devem privilegiar o processo de ensino-aprendizagem permitindo correlações entre teoria e prática, rompendo a fragmentação de saberes. Desta maneira, é imprescindível que tais estratégias devem fazer parte dos currículos com o intuito de atingir as propostas das DCN (LEAL *et al*, 2015).

É um desafio integrar a teoria e prática, e é esta integração durante a formação que possibilitará a mudança dos alunos. Fornecer instrumentos para torná-los autônomos, capazes de pensar e entender a saúde no mundo e no Brasil (TEIXEIRA, COELHO, ROCHA, 2013).

De acordo com os resultados do presente estudo existe uma preocupação em apresentar as atividades articuladas com o ensino, corroborando os achados de Costa *et al* (2015), o qual verificou que muitas IES trazem uma descrição detalhada de algumas iniciativas e demonstram aproximação com alguns princípios da EIP, destacando um processo de aprendizagem compartilhado e que se fundamenta nas bases teóricas e metodológicas de um novo profissionalismo e do trabalho colaborativo. Entre estas iniciativas, encontram-se nos PPP, programas e projetos

de extensão, clínica de saúde, parcerias com outras instituições e disciplinas eletivas de outras áreas que não a nutrição especificamente.

Atividades como iniciação científica, monitoria, pesquisa e extensão podem contribuir para a formação profissional considerando algumas competências gerais colocadas pelas DCN, como criticidade propiciando um ensino crítico, reflexivo e criativo (BRASIL, 2001).

Estas atividades estiveram presentes nos PPP com categoria acadêmica pública estadual e em um caso privada sem fins lucrativos. Considerando, portanto, a característica acadêmica observa-se que tal situação é mais comum nas instituições públicas. Este panorama pode se dar pelo fato de que o incentivo à prática para tais atividades, sejam de cunho financeiro ou até mesmo pela formação e valorização docente, o que seria facilitado numa IES pública. Já atividade como pesquisa, ensino e extensão apareceu em oito dos nove PPP, o que é importante, porém talvez não suficiente. Mesmo porque, fica a reflexão sobre como tais atividades são articuladas de fato com ensino e se realmente acontecem durante a formação. Outra discussão, é que talvez ainda falte o conhecimento de outras atividades que podem articular positivamente com o ensino.

A atuação do monitor junto ao docente deve ser participativa na qual em conjunto elaboram um plano de trabalho que considere tanto o aluno como a instituição, buscando adequar os objetivos propostos pelo programa de ensino. Assim, o monitor sendo também um aluno deste programa consegue identificar com maior facilidade as dificuldades encontradas, contribuindo com o docente na adequação e sucesso em atingir os objetivos propostos (NATÁRIO, SANTOS, 2010).

A monitoria aproxima o aluno do ensino superior, além de colocá-lo em contato com a docência, podendo, portanto, ser uma fonte de saberes à docência no ensino superior (DANTAS, 2014). Diante de tais colocações, a monitoria pode ser bem explorada no processo de formação, com o intuito de contribuir com a sensibilização do aluno frente a prática docente, contribuindo no futuro com a melhoria do ensino.

Outra estratégia capaz de contribuir com as competências propostas nas DCN, formando profissionais voltados as necessidades do SUS, são a iniciação científica, pesquisa e extensão. Os projetos de iniciação científica são capazes de estimular os alunos a conhecer a realidade de necessidades de saúde, de maneira autônoma (CUNHA *et al*, 2016).

Atividades como pesquisa e extensão podem contribuir para profissionais mais críticos, com melhor domínio de escrita e condução de projetos científicos quando ofertado como atividade extracurricular, podendo impactar positivamente na prática clínica destes futuros profissionais (FIGUEIREDO, MOURA, TANAJURA, 2016).

Discutir as estratégias educacionais num currículo inovador merece atenção especial para que sejam inseridas de maneira adequada, permitindo a real proposta das DCN com relação às competências gerais propostas como atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

O docente que entende seu “papel” como aquele que ensina, pode reduzir o processo de ensino aprendizagem em fornecer informação, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico no aluno (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Assim, refletindo sobre o ensinar como ação única do docente, entende-se que a utilização de metodologias ativas, por si só, pode não ser suficientes para contemplar as competências gerais propostas pelas DCN.

Ao planejar o ensino, o docente define objetivos de acordo com o comportamento que se espera do aluno, que serão medidos a partir da avaliação. Para tanto, a forma de como será realizada a avaliação, dependerá exclusivamente do que se quer medir (BORDENAVE, PEREIRA, 2010).

A asserção de modelos avaliativos orientados pela avaliação formativa e dialogada com os atores envolvidos favorece escapar do burocratismo, porém demanda exploração intensa. Pode-se considerar que a avaliação a partir das categorias preconizadas pelas DCN e que perpassam pelos princípios do SUS é híbrida, já que gera atenção e responsabilidade dos envolvidos sem autoritarismo (SORDI *et al*, 2015).

Para a realização de uma avaliação que privilegie os objetivos propostos inicialmente é imprescindível o preparo dos docentes, o qual sem a formação adequada, fica com subsídios limitados para relacionar o processo de avaliação com o que se pretende avaliar. Menegale (2015), verificou a percepção dos docentes com relação ao processo avaliativo e concluiu a falta de preparo, insegurança e insatisfação com o atual processo de avaliação, além da dificuldade de estabelecimento de objetivos educacionais, reconhecendo por fim, a necessidade de melhor preparo pedagógico.

Quando se pretende medir comportamento ou domínio de objetivos de ensino, o processo de avaliação deve ser contínuo. Em outras palavras, a avaliação deve ser somativa, entendendo que o processo de ensino aprendizagem é contínuo, e pretende-se, portanto, medir o que está acontecendo com o aluno ao longo do processo. Nesta situação, o docente verificando que o aluno não está atingindo os objetivos iniciais de ensino, consegue articular ações corretivas capazes de reverter a situação. Já, considerando a estratégia de medida final, aquela onde se quer medir as experiências de aprendizagem da verificação formativa, existe a chamada avaliação somativa, aquela que considera a etapa final do processo de aprendizagem (BORDENAE, PEREIRA, 2010).

Entendendo o processo de avaliação diretamente relacionado com os objetivos educacionais, observa-se nos PPP uma discrepância entre propostas de estratégias educacionais mencionadas e o que é descrito no processo de avaliação. No PPP da IES número nove, verifica-se esta discordância, no qual são colocadas estratégias educacionais amplas, porém apresenta processo de avaliação reducionista.

Para Luckesi (2005), muitas vezes a escola não avalia a aprendizagem do aluno, mas sim o examina, e diante desta afirmação, lança uma reflexão sobre a aplicação da avaliação sem modificação da ação docente na prática.

Os dados apresentados a seguir representam o estudo de caso da IES a qual foi realizada a entrevista semiestruturada com o coordenador.

A partir da análise de conteúdo, foi possível considerar a importância da DCN no processo de formação profissional a partir da estruturação do currículo do curso de graduação em Nutrição. Claro que muitas questões ainda devem ser discutidas, e devem ser discussões incessantes, já que a formação profissional não é estática, e sim um caminho longo e com constantes mudanças.

O curso de graduação em Nutrição pesquisado iniciou em 2005, junto com mais quatro cursos da área da saúde (Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Educação Física - Bacharelado modalidade Saúde) que não existiam nesta universidade.

O quadro 3 apresenta a fala do coordenador no que se refere a categoria currículo, tendo como ideia central a construção e revisão do currículo e seu processo.

Quadro 3. Apresentação das falas do coordenador com relação a categoria apriorística: currículo

IC	UC	UR	Relato do Coordenador
Elaboração do currículo	1	1	A proposta do PPP inicia exatamente em 2005 com a construção deste campus em expansão da universidade (...) quando foram contratados os primeiros docentes destes primeiros cinco cursos que inauguraram o campus em Santos, então, tanto para desenhar um eixo, os eixos comuns que a gente fala que perpassam a formação de todos os profissionais aqui dos cursos da área da saúde do campus quanto a construção do eixo específico que é justamente o eixo que sai de cada área de formação (...).
		2	A ideia era justamente tentar uma formação integrada, interdisciplinar e voltada para o SUS, com uma formação humanística, então fazer esta construção dentro da área da saúde, porque a ... tinha então naquele momento seu histórico de formação ligada a cursos da área da saúde.
		3	Então a ideia era abarcar cursos de outras áreas que o nosso primeiro campus ... não tinha, então construir esta trajetória de formação.
	3	6	(...) como o campus não tinha estudante então obvio que a primeira construção foi muito mais feita por docente e teve colaboradores de professores, então, por exemplo, professores de nutrição. Dos demais cursos que não estavam aqui neste campus, vieram contribuir com esta construção também.
	10	40	(...) um grupo começou a construir o ...faziam uma espécie de plano de ensino, com ementa, objetivo, e aí conforme os docentes iam chegando ia se construindo muito mais a parte dos conteúdos programáticos, então como seria a ordem.
	10	47	"... não é tirar a autonomia dos indivíduos sobre aquele plano de ensino, mas é facilitar um diálogo, essa conversa entre os entre os planos de ensino que também é um ponto muito importante que em algum momento a gente vai perdendo, que é natural, que todos se acomodam um pouco, enfim. ...mas mantendo sempre a iniciativa do diálogo
Revisão do currículo e seu processo	2	4	Agora nós já temos seis cursos, então é também uma revisão coletiva. Obvio que a parte do específico cada curso também discute e reformula sua especificidade, mas sempre dentro do processo coletivo de construção que a gente faz através de oficinas.
	3	7	Aí na revisão como a gente tinha uma atuação muito forte do NDE (Núcleo Docente Estruturante), como o NDE é só é composto por docente (...)
	10	39	(...) ao final do semestre, fazer uma avaliação de cada módulo e a gente ainda não definiu muito bem isto, se vamos fazer no final de cada ano, mas uma avaliação da trajetória. (...) não avaliar um módulo, é avaliar aquela trajetória.
	10	41	(...) então a gente pegou todos os planos de ensino e a gente foi trabalhando termo a termo. Cada termo aqui é um semestre.
	10	43	Imprimimos todos os planos de ensino, lá quando a gente estava fechando a matriz, colocamos na parede em uma sala de aula e a gente fez uma leitura dirigida. Então os docentes iam lendo para fazer esta finalização. Então a gente trabalhou com essa construção da revisão. Foi muito interessante.
	10	44	A gente observou algumas coisas, principalmente conteúdos duplicados, que foi bem legal, porque a gente estava pensando que estava em um módulo, e a gente viu que tinha muito conteúdo que já estava distribuído, então que a gente começou por exemplo a fazer alguns trabalhos inter módulos do específico
	10	46	(...) cada começo de semestre a gente dá uma sessão no nosso planejamento para aquele semestre. No geral a gente separa meio período só para discutir os módulos novos ou o termo do novo. (...) estes estão sendo implementados, a gente vai identificar a possibilidade de atividades, que é um processo de implementação.

IC = ideia central / UC = unidade de contexto / UR = unidade de registro

A fala inicial demonstra uma vantagem da construção do curso após as diretrizes com o intuito de realizar a elaboração de um currículo com a colaboração

de outras áreas da saúde, o que possibilita visões e vivências diferenciadas, favorece a interdisciplinaridade e o comprometimento com as propostas da DCN, sem perder de vista a questão política, ou seja, preservando as características e propósitos da universidade (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Para a construção do primeiro currículo do curso de graduação em Nutrição, participaram docentes de todos os cursos envolvidos além de docentes de outras universidades como apoio. O projeto inicialmente foi delineado com uma proposta preliminar para o primeiro ano dos cursos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para as graduações escolhidas e foi, posteriormente, detalhado pelos professores contratados, em etapa prévia ao início das atividades letivas previstas para fevereiro de 2006.

A primeira construção de um curso acaba sendo elaborada pelos docentes envolvidos ou até mesmo exclusivamente pelo coordenador do curso e, claro que obviamente, os alunos não participam deste processo. O que se observa, é a importância da construção coletiva em qualquer momento do processo, seja construção ou reconstrução do currículo, ampliando assim o diálogo, levando em consideração também aspectos sociais, políticos e econômicos, mostrando a participação ativa de um grupo de docentes.

A participação coletiva na construção e adequação dos planos de ensino é de extrema importância. Mesmo o docente chegando após a implementação do currículo, ele deve participar. O papel do coordenador no acompanhamento direto do currículo é extremamente importante, porém não menos importante, é sua confiança e incentivo para com os docentes, de maneira que exista o diálogo com todos os envolvidos, assegurando cada vez mais a aproximação da prática docente com o currículo, instituição e aluno (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Os currículos dos cursos de nutrição ao longo de sua história no Brasil, vem se caracterizando como excessivamente técnicos, biologicistas e com pouca articulação com os aspectos sociais. Concomitante a este processo, a nova configuração do mundo do trabalho, em especial no campo da saúde, vem exigindo um novo perfil profissional, o qual precisa ser mais sintonizado com competências que ultrapassam a excelência técnica (sem dúvida fundamental) e incluem as dimensões socioeconômicas e culturais para enfrentar os problemas de saúde da população, nas esferas individual e coletiva, e não apenas na hospitalar (RIBEIRO,

2005; MOURÃO, 2007). Percebendo este novo cenário, coordenadores, docentes e instituições devem se preocupar com um currículo que supra tais modificações.

Com a proposta pedagógica do curso estruturada, não significa etapa encerrada. Observa-se que a organização da universidade brasileira não vem atendendo às necessidades de uma sociedade em constante mutação, daí uma das questões para a necessidade de revisar o currículo (MOURÃO, 2007). A constante atualização do currículo tem como objetivo principal se adequar às novas demandas do mundo do trabalho, assim, é quase certo que manter o mesmo currículo sempre, pode não atender estas novas demandas, necessitando ser inovado (MASETTO, 2011).

Como demonstra a fala do coordenador do curso de nutrição, entrevistado o processo de revisão inicia em 2014 com os seis cursos que tinham na universidade no período. Muito interessante o relato no qual o coordenador confirma que a construção coletiva é capaz de ricas contribuições verificando inadequações, principalmente no que diz respeito a erros simples, porém de grande impacto, como por exemplo conteúdos duplicados ou distribuição de carga horária inadequada, falhas que na prática do dia a dia passam sem perceber pelos docentes, mas não pelos discentes.

Algumas vezes a necessidade de revisão se dá pela realização das avaliações institucionais. Na entrevista realizada, o coordenador revela que também utiliza os dados ENADE.

Em sua primeira versão, 2004, o ENADE avaliou catorze cursos da área de Saúde, entre eles o de Nutrição, o qual gerou informações que permitiram avaliar o aprendizado adquirido na graduação além de traçar um perfil da qualidade dos alunos (INEP, 2004; BRASIL, 2004). Portanto, é uma avaliação que pode contribuir com o processo de revisão de um PPP, já que permite verificar deficiências e assinalar os pontos frágeis dos cursos, possibilitando assim uma adequação destes às Diretrizes Curriculares, assim como colaborar na formação docente (DOMENE, 2009).

Para o coordenador esta avaliação é importante pois também é uma avaliação coletiva por parte dos discentes e que pode trazer importantes informações sobre o currículo do curso, incluindo aspectos da instituição que possam interferir na qualidade do curso.

Corroborando os dados acima, Mourão (2007) diz que uma avaliação institucional realizada em uma IES privada sem fins lucrativos foi fundamental para apresentar uma lacuna na formação docente e que, por sua vez, contribuiu muito no processo de implantação do novo currículo, pois evidenciou contradições e produziu efeitos importantes, mesmo que tardios, na condução da implantação da proposta curricular do curso de graduação em Nutrição.

A constante avaliação para (re) construção curricular vem demonstrando avanço em direção a uma nova realidade já que as transformações curriculares, quando restrita aos textos e carga horária, acaba sendo limitada às possibilidades de inovação. A formação profissional depende de vários fatores, que não apenas o padrão curricular e sim das práticas pedagógicas, além de questões de natureza social, política e econômica (NÓBREGA-TERRIENL, 2010).

A partir da intensa leitura das respostas da entrevista, conforme descrito na metodologia, realizou-se a categorização não apriorística definida como formação docente, a qual foi emergida do contexto das respostas do sujeito da pesquisa. O quadro 4 apresenta as falas do coordenador que foram categorizadas como formação profissional.

Importante a discussão do trabalho coletivo, tanto no que diz respeito a inovação curricular como formação docente, já que esta busca por objetivos comuns facilita a construção da identidade e autonomia dos que fazem a instituição de ensino (BRAID, MACHADO, ARANHA, 2012). A partir desta revisão coletiva, também é possível detectar necessidades coletivas, as quais colocam os docentes em processo de reflexão de suas práticas possibilitando reelaboração de seus saberes (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

As DCN constituem hoje um instrumento de orientação para a construção e reformulação dos cursos de nutrição, visando à formação por competências. Assim, a academia deve formar profissionais capazes de transformar e contribuir com as políticas públicas, direcionando-as à promoção da saúde da população. Assim a formação do nutricionista dentro do contexto da educação por competências possibilita formar indivíduos capazes de lidar com as necessidades do processo saúde-doença da população e características culturais e regionais, com ênfase no SUS (JUNQUEIRA, 2014).

Quadro 4. Apresentação das falas do coordenador com relação a categoria apriorística: formação profissional

IC	UC	UR	Relato do Coordenador
Estratégias articuladas	4	9	(...) a gente não tem as disciplinas do curso ofertada como eletiva, então não quer dizer que o aluno não possa fazer módulos de outros cursos, mas nós não temos esta flexibilidade (...)
		10	Eles (os alunos) podem ter caminhos e percursos, principalmente naquela política que a gente tinha até recentemente de incentivar que o aluno vá fazer um intercâmbio sem fronteiras
	5	11	(...) caminho a dispor o aluno à prática, então, tentar desde não a prática, mas do campo, ter contato com o território (...)
		12	(...) então este contato com o território de prática acontece muito fortemente nos nossos eixos comuns (...) mas também uma busca disso durante os módulos do específico, de levar o aluno para ver o que a gente está falando (...)
	6	16	(...) a gente tem sempre que incentivar aos programas institucionais que é a extensão, a monitoria, dos programas de iniciação
	9	26	(...) os estágios que a gente chama de obrigatórios, então estão no último ano do curso, que é dedicado só aos estágios divididos em três grandes áreas.
	9	27	(...) a gente pretende talvez no futuro pontualmente integrar alguma coisa de estágio um pouco antes, mas isso a gente ainda precisa trabalhar melhor, como seria dentro da carga horária.
Estratégias de ensino	6	13	(...) é tentar trabalhar com metodologias problematizadoras. (...)mas trazer estudo de caso, partir de uma situação de construir o conhecimento.
	6	14	(...), se usa também a aula expositiva, mas se usa o estudo de caso, se usa a avaliação do indivíduo, se usa aplicar o recordatório no colega, então a gente usa muito o laboratório, a gente tenta fazer essa construção coletiva do conhecimento.
Processo de avaliação	6	15	(...) buscar o apoio também para o estudante nessa formação da sua trajetória sempre na medida do possível.
	10	29	A gente tem alguns sinais avaliativos que a gente usa. A gente usa muito os próprios sinais, o próprio sinal do ENADE (...)
	10	30	(...) não nos agrada muito a história do ranking, mas claro que é um resultado que nos interessa, tanto a parte da prova quanto dos questionários que eles aplicam, sobre a infraestrutura com os estudantes (...) mas enfim, é muito mais uma resposta coletiva de todo o curso.
	10	31	A gente está fazendo um acompanhamento dos egressos hoje.
	10	32	(...) de modo também como que a gente tem se adequar com estas habilidades e competências previstas na formação dos alunos.
	10	33	A gente consegue ver um tempo um tempo para sentir se este aluno se inserir ou não na área, desistir ou não da área, e é um tempo ainda que a gente consegue ter um contato provavelmente, encontrá-lo em boa parte.
	10	34	(...) uma outra forma de mapear um pouco o que ele próprio no exercício da profissão, da residência, da pós-graduação, o que ele notou também né?

IC = ideia central / UC = unidade de contexto / UR = unidade de registro

A vivência do aluno em programas de pesquisa e extensão durante a graduação pode favorecer o perfil profissional, já que esta articulação ensino e pesquisa permite um profissional melhor preparado para os desafios da prática profissional, além de buscar na pesquisa respostas para tais desafios (NÓBREGA-THERRIENL, 2010).

Desde a implantação do SUS, a área da saúde no Brasil vem desenvolvendo uma nova concepção que diz respeito principalmente a garantia de uma assistência voltada para a atenção básica e a promoção integral de saúde, dentro dos princípios da universalidade, integralidade, descentralização, equidade e participação popular. Isto gerou mudanças nos serviços de saúde e, conseqüentemente, dos profissionais envolvidos (MORAES, 2010). As DCN possibilitaram estruturar melhor os currículos, dando autonomia e priorizando as demandas sociais e como dito anteriormente, elas propõem a formação generalista e ética possibilitando a maior aproximação com os serviços de saúde (MEDEIROS, 2013; GEUS, 2011).

Para Amorim *et al* (2001), pensar na possibilidade de uma formação mais humana que privilegie uma visão integral do homem, com certeza é fundamental a elaboração de um projeto pedagógico que supere o modelo cartesiano, o qual deve definir a filosofia do curso e ter muito claramente seus objetivos e acadêmica.

Promover no currículo a possibilidade de fazer com que o nutricionista consiga reconhecer, interpretar e atuar sobre as necessidades dos sujeitos que buscam o cuidado nutricional necessita da articulação com outras formas de conhecimentos, desde o senso comum até os conhecimentos científicos (DEMÉTRIO, 2011). Importante considerar que o correto exercício das competências comuns, enunciadas nas Diretrizes Curriculares, dos diferentes cursos da área da saúde, demanda não somente a discussão das alternativas de melhoria da formação técnica e científica na graduação, mas também a permanente reavaliação das interseções e limites profissionais entre as diversas áreas (BANDUK, RUIZ-MORENO, BATISTA, 2009).

Diante de tal situação, a interdisciplinaridade é um tema que merece atenção, já que favorece, além de novos saberes, aproximação à realidade social e a novas leituras das dimensões sócio culturais da comunidade humana. É preciso “quebrar” a barreira que existe entre as disciplinas, o que é possível com o diálogo, pautado em cinco princípios: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. A integração das disciplinas no currículo será efetiva quando houver mudança de fato neste currículo (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Para muitos docentes, a interdisciplinaridade tem destaque como um fator que valoriza e integra o trabalho em equipe na saúde, aproxima o aluno da prática profissional além de contribuir para a formação de novos profissionais para atuação na direção da consolidação do SUS. Porém a interdisciplinaridade, que promove

diferentes níveis de compreensão e intervenção nos sujeitos a serem formados, é um grande desafio. Apesar de muitos docentes e coordenadores admitirem a importância de um currículo interdisciplinar, muitos cursos ainda se mantêm num molde tradicional, fragmentado e com ênfase em conteúdo (BANDUK, RUIZ-MORENO, BATISTA, 2009; NÓBREGA-THERRIENL, 2010; LEAL *et al*, 2015).

A atividade docente em saúde ainda é carente de formação para sua prática efetiva quando, muitas vezes, verifica-se o processo de ensino aprendizagem pautado no ensino tradicional (FREITAS, 2016). Para Demétrio (2011), a reelaboração dos currículos de nutrição deve sim apresentar menor fragmentação do conhecimento e maior interdisciplinaridade, mas não esquecendo que tal caminho deve perpassar pelo aperfeiçoamento docente.

Reconhece-se EIP como promotora do desenvolvimento de competências para a prática colaborativa (BATISTA, BATISTA, 2016). Portanto, discutir a EIP também é fundamental, quando verifica-se a necessidade de pensar a formação em saúde num contexto onde todos os profissionais devem pensar além de sua prática, praticando o exercício colaborativo nas equipes de saúde, possibilitando a articulação ensino/serviço. É preciso descortinar os espaços e cenários permitindo a identificação das diversas áreas do serviço, constituindo um campo integrador de práticas de atenção à saúde. A aprendizagem compartilhada e a interação entre diversos atores são ações que fundamentam a EIP, porém muitas vezes, são ações trabalhadas como iniciativas interdisciplinares ou multiprofissionais (COSTA *et al*, 2015).

O trabalho a ser desenvolvido no que diz respeito a EIP é grande e requer além de diálogo, efetiva articulação entre todos os envolvidos com a atenção a saúde e com a formação profissional. Assim, busca-se superar os modelos uni profissional que já não são suficientes para os novos desafios e a complexidade das necessidades da saúde (CÂMARA, 2016). Para Vendruscolo *et al*, romper estes espaços individuais envolvidos constitui efetivas redes de atenção, que possa interconectar os processos de cuidado de atenção à saúde, gestão e educação.

Pode-se verificar a contribuição que a vivência da prática possibilita no sentido de compartilhar sonhos e experiências entre docentes, estudantes e profissionais do SUS (TOASSI, LEWGOY, 2016).

As experiências de estágio também podem influenciar positivamente o desenvolvimento de adaptabilidade de carreira e a transição ao papel profissional

(SILVA, 2013). De acordo com as DCN, a carga horária mínima para os estágios curriculares deverá atingir 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Nutrição proposta sendo distribuída equitativamente em pelo menos três áreas de atuação: nutrição clínica, nutrição social e nutrição em unidades de alimentação e nutrição, eminentemente com atividades práticas. Além disso, devem ser supervisionados por um docente e contar com a participação de um nutricionista do local (BRASIL, 2001).

A realização dos estágios, vem merecendo discussão há algum tempo, questionando-se, entre outros pontos: organização, programas, atribuições de supervisores, locais e real aprendizado dos estudantes (BANDUK, RUIZ-MORENO, BATISTA, 2009). A prática e os estágios curriculares devem estar estruturados de maneira integrada o que com certeza facilitará a formação profissional que compreenda a dinâmica do sistema de saúde e as relações entre os diferentes níveis de assistência (SILVA, SANTANA, 2015).

Numa pesquisa, a qual se propôs investigar como a identidade profissional se dá na graduação, verificou que os estudantes valorizam o papel do estágio na formação profissional dizendo que é fundamental para esta construção, até mesmo solicitando a antecipação dos estágios para o início do curso. Fica claro também a importância da organização dos locais de estágio como estratégia de aproximação com a prática (BANDUK, RUIZ-MORENO, BATISTA, 2009).

O entrevistado ressalta em sua fala a importância das estratégias educacionais a partir de metodologias problematizadoras, com a utilização de estudos de casos por exemplo que facilitem a construção coletiva do conhecimento.

Corroborando esta fala do coordenador, uma experiência relatada em um curso superior que utiliza metodologia ativa como aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem na prática diz que a escolha destas duas metodologias consegue promover uma aprendizagem significativa quando a primeira trabalha questões teóricas e investigativas e a segunda no contexto real do trabalho (BARBA *et al*, 2012). Assim, entende-se que escolher a estratégia de ensino de acordo com o objetivo pretendido facilita o processo de aprendizado.

Compreendendo que a atuação do nutricionista em seu contexto de prática é dinâmica, entende-se que as estratégias de avaliação e readequação das ações de intervenção como profissional sejam dinâmicas também. Esta é uma competência geral a qual a DCN discute muito bem, e para que seja desenvolvida, o aluno deve

ser estimulado a pensar e resolver problemas, por isso a prática pedagógica deve estimular o aluno para o aprendizado (HUGHES, MARGETTS, 2011).

A introdução de estratégias de ensino-aprendizagem direcionadas a uma dimensão criativa e libertária para a existência humana constituem possibilidades e perspectivas importantes à efetivação de um projeto de ensino de qualidade (RUIZ-MORENO, 2014). Para tanto, a incorporação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem estimula a participação constante dos alunos, inclusive sua responsabilidade com a sua formação, além da transformação da informação em conhecimento e da sua capacidade em mobilizar o aluno a uma aprendizagem significativa, duradoura e transformadora (TEIXEIRA, 2013; FREITAS *et al*, 2016).

Compreender de fato o perfil do profissional competente e cidadão é fundamental, pois este perfil deve ser transformado em objetivos educacionais a serem desenvolvidos, os quais constituem em parâmetros para a organização do curso que vai desde a programação de todas as atividades bem como balizamento para as ações docentes e de alunos (BATTAT, 2010; MASSETTO, 2011).

Entende-se que a utilização de metodologias ativas valoriza e incentiva a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem e em sua formação. Portanto, as práticas pedagógicas também devem ser inovadoras para que se consiga atingir os objetivos propostos, importante para que se alcance a aprendizagem desejada (MASSETTO, 2011). Além disso, garantir a motivação autônoma dos alunos em sala de aula, faz com que eles consigam se centrar na importância da aprendizagem, valorizando os benefícios e conseqüentemente tonando-se responsáveis pelo próprio desenvolvimento (MOREIRA, OLIVEIRA, SCACCHETTI, 2016).

Buscando atingir as competências propostas, as situações problemas quando bem elaboradas são interessantes já que estimulam o raciocínio e a tomada de decisões. Elas podem ser interpretadas no contexto de uma avaliação, onde o enunciado criando um problema, faz o aluno refletir. Assim, o que interessa numa avaliação é que o aluno tenha uma relação construtiva com o processo de conhecimento. Uma situação problema supõe considerar algo em certa direção a qual convida a superação de obstáculos que desafiam os alunos a pensar e argumentar (MACEDO, 2002).

Para Silva (2014), as situações-problemas são um desafio no desenvolvimento de habilidades e competências, pois exigem uma demanda maior

de trabalho docente, que por sua vez precisa de atenção no planejamento das aulas permitindo conexões necessárias. Exercícios podem ser apenas repetições, enquanto situações-problemas envolvem o planejamento, a tomada de decisão, a análise do contexto, além do desenvolvimento de habilidades e competências, porém para isso, é importante que as situações-problemas sejam criadas e que tenham relação com o cotidiano dos alunos (MACEDO, 2005).

Portanto, pensar na situações-problema no desenvolvimento de habilidades e competências, é um grande desafio também, pois exigem uma demanda maior de trabalho docente, que por sua vez precisa de atenção no planejamento das aulas permitindo conexões necessárias. Além disso, conhecer o aluno também é importante, para identificar o que ele aprendeu e quais competências foram atingidas e, colaborando então para definir o caminho a percorrer (SILVA, 2014).

Contudo, no mundo do trabalho (dia a dia de prática), as competências especializadas vão deixando de ser exclusivas e autônomas além de importante assimetria por conta do acúmulo técnico-científico e escolaridade. Deve-se, portanto, salientar e reforçar a importância da educação permanente, pensando que a formação profissional segue seu curso diversificado, seja por processos formais ou mesmo informais (MELO, MOYSÉS, MOYSÉS, 2010). Este é um tema abordado na DCN a qual coloca a importância de os profissionais aprenderem continuamente, tanto na formação como na sua prática (BRASIL, 2001). Entende-se a educação permanente como processo fundamental para que os trabalhadores continuem em formação (OLIVEIRA, 2015).

Como discutido até agora, todos os envolvidos no processo de formação são peças fundamentais e para acompanhar este processo, a avaliação surge como questão importante nesta discussão. Assim, a avaliação do curso de graduação, dos docentes e discentes, além da instituição contribuirá para a revisão do currículo e possíveis adequações. Não menos importante, acompanhar os alunos após a graduação também pode ser uma estratégia bem interessante além de considerá-la colaborativa no processo de revisão do currículo.

A formação profissional para além da instituição é uma preocupação do entrevistado, quando mostra em sua fala o envolvimento e o elo entre aluno e instituição, a partir da preocupação e o suporte com o discente durante todo o seu percurso e após a graduação. A ação docente vista como mediadora no confronto e na conquista do conhecimento remete a ideia da interação docente-aluno desde o

início da formação, no entanto, se o papel da universidade é preparar os jovens para o mundo do trabalho, que está em constante transformação e que por consequência, trabalhar novas competências, exige do professor e da universidade grande responsabilidade neste processo (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Talvez esta responsabilidade pode não dar conta de atender esta nova demanda se trabalhada apenas no momento final da graduação, por exemplo.

Compreender e conhecer como o profissional recém-formado se encontra no mundo do trabalho favorecerá, sem dúvida, importantes subsídios para a revisão do currículo com a colaboração do egresso. Esta questão ainda é pouco discutida e talvez pouco realizada, até mesmo pela dificuldade encontrada. De acordo com esta pesquisa, tanto pela avaliação dos PPP como pela entrevista, a avaliação do egresso é realizada a partir dos dados cadastrais dos alunos, os quais são contatados diretamente pela instituição ou pelo acompanhamento através das redes sociais. Nas IES que oferecem os cursos de pós-graduação, onde o aluno permanece na instituição para se especializar, também pode colaborar com este acompanhamento do egresso.

Até agora, a discussão discorreu com relação ao PPP (incluindo assim a IES e contexto em que o curso está inserido) e a formação profissional. Porém, diante do levantamento realizado, a formação docente aparece como peça chave de todo este processo. Discutiu-se a formação profissional, uso de estratégias de ensino adequadas para o que se pretende e para quem se pretende ensinar, contudo, o “quebra cabeça” não pode ser concluído se o docente, seja qual for o motivo, não conseguir finalizá-lo.

O quadro 5 apresenta, a categoria não apriorística, formação docente, que surgiu a partir da análise de conteúdo da entrevista realizada com o coordenador. A ideia central desta categoria foi relacionada com o preparo e dificuldades encontradas o que diz respeito a esta formação.

Compete ao docente planejar e efetivar um processo contínuo de ações que permitam a construção e o aprendizado dos alunos do quadro teórico-prático pretendido em todo momento sequencial. Este é o grande desafio, a superação do ensino centrado no professor (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Muitas vezes o professor se decepciona com os alunos pois espera-se atitudes e comportamentos como futuros profissionais e até mesmo comparando-os com sua juventude. Entender o que os alunos pensam, sabem, têm de expectativas

pode permitir a maior participação e interesse dos alunos no processo de aprendizagem. Se existe uma proposta com o propósito de ensinagem, tomar o aluno como sujeito desse processo é fundamental para que construa como sujeito. Por isso, identificar as características e necessidades dos alunos desde o início da graduação é uma questão importante (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Quadro 5. Apresentação das falas do coordenador com relação a categoria não apriorística: formação docente

UC	UR	Relato do Coordenador
8	20	(...) nossos docentes vêm com currículo tradicional como formação né? É a gente trabalhou uma parte no campus muito com a questão com a formação docente.
8	21	(...) acho que a gente perde, porque o próprio campus vai ganhando uma dimensão muito grande, as pessoas também vão desempenhando várias funções dentro da vida acadêmica, que é normal, esperado e desejado.
8	22	É a gente tem que trabalhar muito na perspectiva lá atrás da formação docente, eu acho também que é uma facilidade porque a gente não tem uma entrada grande de número, então você tem entrada de um professor que chega porque tem uma vaga nova.
8	23	Eu acho que a gente busca muito mais dentro do perfil a disposição para encaixar e entender do que te dizer que ele vem com uma experiência diferenciada ou de formação ou de atuação profissional ou de pós-graduação.
8	24	Quando chega um docente novo, ele começa até muito mais acompanhando e que os docentes da área que ele está se inserindo ou dos módulos que ele vai querer, do que a gente tentar das a sala de aula para ele no dia seguinte.
8	25	(...) é alguém que já vem com alguma formação, é mais para ele acompanhar, entender um pouco funcionamento do eixo comum, é entender um pouco esta dinâmica e aos poucos ele vai entrando, vai assumindo mais efetivamente aquela carga horária que o curso espera (...)

UC = unidade de contexto / UR = unidade de registro

À semelhança dos mecanismos de humanização do SUS, pretende-se também que a avaliação dos programas ministeriais possa produzir consensos capazes de avançar na inovação da formação em saúde, pautada em diálogos e interprofissionalismo, sendo necessária a atenção no processo de formação profissional. Entende-se que existe certa resistência no sentido de se mudarem as práticas pedagógicas e as formas de relação com os serviços de saúde, mas, também, acredita-se que as dificuldades impostas pelo modelo de formação tradicional precisam de movimentos para a sensibilização dos professores de

graduação, no que diz respeito a discussões contínuas e articuladas com coordenadores de curso como com todos os atores envolvidos (SORDI *et al*, 2015).

Propostas formativas devem sinalizar a relevância de que os professores construam um saber sobre o enfoque da articulação entre ensino e pesquisa por meio de atividades investigativas com os alunos. A interação ensino/pesquisa tomando a prática como objeto de reflexão e investigação, conduz os alunos a vivenciarem a pesquisa e produzir ciência, facilitando à formação uma visão crítico-reflexiva (NÓBREGA-TERRIENL, 2010).

A inovação curricular se faz necessária, mas isso não quer dizer apenas fazer algo diferente ou utilizar de estratégias de ensino diferentes (MASETTO, 2011). Pensar em inovação curricular é pensar em planejamento. Batista (2014) discute muito bem sobre o planejamento, quando define que:

Planejar não pode ser considerado uma atividade neutra mas intencional: conta com a projeção de objetivos e o estabelecimento de meios, sendo um exercício de reflexão ideologicamente comprometido. Assim, o planejamento tem uma meta, ou seja, um resultado esperado. Se é assim, as inovações curriculares não devem ser apenas colocadas “no papel”, devem ser constantemente avaliadas e (re) planejadas, sempre que necessárias (p.35).

O planejamento curricular em saúde é, portanto, complexo, e de fato exige o processo de construção coletiva e participativa. Com isso, os docentes têm papel fundamental, pois são eles que na prática da docência atuam diretamente no cotidiano da sala de aula, assim, como cabe aos docentes a implementação do currículo em sala de aula, muitas vezes se faz necessário mudanças na postura didático-pedagógica (MOURÃO *et al*, 2007; MALTA, 2013).

Muitas são as dificuldades encontradas quando se discute a formação docente. Mesmo com a construção de um currículo após a implantação das DCN na qual existe desde o início a preocupação com estratégias de ensino que privilegiem as competências gerais esperadas propostas, as falas do coordenador demonstram as dificuldades encontradas nesta IES.

Vários autores descrevem diversas dificuldades relacionadas com a formação docente, como por exemplo, falta de tempo, valorização salarial, resistência a mudanças, formação docente, fragmentação de conteúdo dentre outras, as quais podem comprometer o desenvolvimento dos projetos educacionais (NÓBREGA-TERRIENL, 2010; BATISTA, 2014; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

A partir daí, inicia-se então uma importante discussão acerca da formação docente. Não é incomum ter docentes no ensino superior que se utilizam de suas experiências pessoais como aluno para conduzir a carreira acadêmica. Observa-se na maioria das vezes professores com experiência significativa na área de atuação, mas não em docência e até mesmo desconhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o processo para a docência acontece “naturalmente”, de um dia para outro e de profissional para docente. Esta reflexão não tem o intuito de culpar os professores por tal situação do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da formação docente no ensino superior (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014), até porque a experiência com seus professores permitiu que os novos docentes observassem pontos positivos que vão desde o incentivo e apreciação pela profissão até aspectos técnicos e específicos como a importância da atualização constante, relação teoria e prática, ética, organização e bom relacionamento com o aluno (CARDOSO, 2014).

Para Moraes (2010), uma dificuldade inicial é o fato de que a maioria dos docentes não conhecem com firmeza os princípios do SUS e das DCN, programas governamentais para a área da saúde coletiva e, tão pouco, o conhecimento e entendimento da interdisciplinaridade. Sem estes conhecimentos com certeza fica difícil o entendimento das competências gerais propostas nas DCN como o perfil esperado do egresso, assim como dificulta a comunicação e o diálogo que permite a integração entre as disciplinas (MORAES *et al*, 2010). A análise cuidadosa das DCN permite perceber uma visão transdisciplinar que perpassa toda a formação, não subsistindo apenas na área da saúde, mas na visão da universidade como um todo; o estabelecimento de projetos intercursores que contextualizem e potencializem abordagens pedagógicas nos quais a interdisciplinaridade, a integralidade, a humanização e a construção da autonomia dos sujeitos colocam-se como pilares da construção de projetos político-pedagógicos (MELLO, MOYSÉS, MOYSÉS, 2010).

Apesar do coordenador dizer que no seu caso não existe uma mudança constante do quadro docente, esta é uma dificuldade em outros locais. Muitas vezes a mudança de professores acontece por conta da incessante busca por melhores condições de trabalho. Somada a esta dificuldade, encontra-se também questões bastante discutidas, como sobrecarga de trabalho, deficiências de infraestrutura, instabilidade política na instituição, prática pedagógica pouco voltada para formação reflexiva, insegurança e resistência com mudanças e inovações, falha na valorização

do docente e no seu envolvimento no processo de elaboração do currículo, o que impede sua responsabilidade e participação para além da sala de aula (MOURÃO, 2007; MORAES, 2010; TEIXEIRA, 2013; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

A formação docente não qualificada é uma das grandes dificuldades para aproximar a teoria da prática quando em sala de aula (MOURÃO, 2007). Muitos docentes iniciam as atividades em um curso já estruturado, recebendo apenas as ementas prontas, ficando a responsabilidade pela docência exercida e seu planejamento individual, além disso, muitas vezes não recebem orientações e não participam da elaboração, avaliação e reformulação dos planos de ensino (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, por isso, a formação docente deve ser contínua e de qualidade para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo (MORAES, 2010; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Para Freire (1996), é na formação permanente dos professores o momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática.

Transformar a docência numa profissão atraente e todos os aspectos descritos que envolvem condições adequadas de trabalho pode atrair interesse numa boa formação. Um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado permitirá formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes (SAVIANI, 2009).

Assim, uma proposta que envolva os diversos atores no processo, pode muito contribuir positivamente com a formação profissional de qualidade.

O relatório do Fórum Mundial de Educação realizado em 2015 com participantes de diversos países, adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para os próximos 15 anos. A meta é que a Educação 2030 deverá garantir a todos os indivíduos uma base sólida de conhecimento, além de serem capazes de desenvolver o pensamento crítico e criativos assim como, habilidades colaborativas (UNESCO, 2016).

É notório o crescimento do ensino superior em saúde, assim, educação permanente com relação a formação docente é essencial para a melhora da qualidade da formação profissional. Os docentes precisam aprender a lidar com turmas grandes, com a tecnologia digital que favorece por exemplo, a dispersão dos

alunos além de compreender o processo de avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades (FREITAS *et al*, 2016).

Diante de tais fatos, é imprescindível que tais temas discutidos neste trabalho mereçam ser pesquisados, que experiências exitosas sejam compartilhadas, contribuindo assim, para a formação profissional de qualidade e apta para a rápida evolução da sociedade e do mundo do trabalho.

5 CONCLUSÕES

O caminho a percorrer na formação profissional é longo, sendo, talvez, a preocupação na construção do PPP um passo inicial quando este documento se revela de extrema importância para nortear a formação profissional.

A presente pesquisa mostrou que poucos PPP são disponibilizados para consulta, e ainda assim existem considerações a fazer. Dos PPP avaliados, observou-se que existe a preocupação em respeitar as DCN, podendo dizer que os documentos, quando citam as estratégias de ensino atendem às competências gerais esperadas para o egresso segundo as DCN. Porém, pode-se concluir que os currículos de formação profissional em nutrição avaliados atendem parcialmente as DCN, já que tais estratégias são citadas, mas não relatam como são colocadas em prática.

Maior atenção deve ser dada a construção e revisão do PPP pelas IES, permitindo a participação de todos os envolvidos na formação profissional de maneira que permita que o PPP responda ao seu propósito, como: projeto; político; e pedagógico.

A formação docente é importante quando permite a discussão das práticas pedagógicas além do entendimento das atividades articuladas com o ensino capazes de fortalecer a formação profissional de qualidade. Pensar na valorização da profissão docente, é pensar, inicialmente, no empoderamento deste profissional a partir da sua formação constante.

Assim, entende-se que um currículo inovador e a formação docente adequada podem contribuir para a formação de um nutricionista conforme competências gerais, porém requer conhecimento, esforço e dedicação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da formação profissional é um tema inesgotável, visto que é dinâmico, por envolver aspectos sociais, políticos e econômicos que também são dinâmicos. Neste sentido, conhecer e compreender a formação profissional em todos seus aspectos é garantir a qualidade desse ensino. Porém, isto parece algo utópico, não podendo ser visto desta maneira tão simplista. É um processo árduo que envolve esforço de quem está diretamente ligado ao processo de ensino aprendizagem, no caso, o docente.

A necessidade do conhecimento e da formação docente no ensino superior é imprescindível para que este processo de formação profissional seja viável e impactante. Quando o docente supera as dificuldades de base (salário e valorização profissional) e consegue entender seu papel e sua responsabilidade na qualidade de ensino, compreende sua importância como mediador e busca a partir da sua autoavaliação a educação permanente que mudará constantemente sua prática docente. Além disso, a incorporação de novos saberes pedagógicos poderá favorecer a formação profissional quando valorizar práticas educativas articuladas com o processo de ensino aprendizagem.

Neste caminho, o aluno, futuro profissional, consegue também se sentir responsabilizado neste processo, pois junto com o docente se mantém engajado na formação de qualidade. Identificando a necessidade do profissional crítico, reflexivo a partir da vontade de ser transformador dentro do processo de ensino aprendizagem ao longo de sua carreira.

O caminho a percorrer ainda é longo e perpassa por muitos fatores. Este trabalho pode ser visto como uma delação para como analisar nosso futuro profissional indicando os caminhos e as lacunas que ainda existem na educação superior. Mas também pode ser apreciado no sentido da importância em compartilhamento de experiências exitosas no que diz respeito a formação profissional, currículo e formação docente, colaborando para que todos os envolvidos com a educação se sensibilizem para a mudança, acreditando e entendendo que o processo é longo, porém gratificante.

7 PRODUTO

O produto é uma exigência do Mestrado Profissional do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) com objetivo de contribuir para a sociedade e/ou comunidade científica a partir da pesquisa realizada.

Assim, a partir dos dados obtidos com a pesquisa, foi realizada a elaboração de um e-book com informações relevantes que possam contribuir com o currículo de formação em nutrição.

Os capítulos foram divididos da seguinte maneira:

Capítulo 1: Nutrição: um breve histórico → objetivo de situar o leitor no contexto histórico do nutricionista.

Capítulo 2: Projeto Político Pedagógico → contextualizar a construção e revisão do PPP e sua importância.

Capítulo 3: Estratégias de ensino → apresentar algumas estratégias de ensino e sua contribuição na formação profissional.

Capítulo 4: Escolhendo e colocando em prática as estratégias de ensino → principal objetivo deste capítulo é apresentar dicas e ações para o sucesso da estratégia de ensino escolhida no processo de ensino aprendizagem.

Capítulo 5: Prática docente na “prática” → apresentar situações comuns que interferem na prática docente, além de dicas para minimizar as dificuldades encontradas.

Capítulo 6: Atividades articuladas com o ensino → apresentar como atividades articuladas com o ensino (monitoria, pesquisa e extensão, entre outras) podem contribuir para a formação profissional crítica e reflexiva

Capítulo 7: Considerações finais → reflexões finais

Capítulo 8: Experiências exitosas → este capítulo tem como objetivo compartilhar experiências e vivências de coordenadores, docentes e discentes envolvidos num currículo inovador.

Este ebook será disponibilizado no site do CEDESS, o qual tem o programa de mestrado profissional da Universidade Federal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ALVES C.G.L., MARTINEZ, M.R. Gaps between nutritionists' training and their skills profile for working within Brazilian National Health System (SUS). **Interface (Botucatu)**; v. 20, n. 56, p. 59-69, 2016.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.
- ANASTASIOU, L. G. C., ALVES, L.P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8 ed. Joinville, SC: Ed. Univille, 2009.
- BANDUK, M.L.S.; RUIZ-MORENO, L.; BATISTA, N.A. Construction of professional identity in undergraduate courses for nutritionists. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.13, n.28, p.111-20, jan./mar. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2009.
- BATTAT *et al.* Global health competencies and approaches in medical education: a literature review. **BMC Medical Education**, v. 10, n. 94, 2010. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/1472-6920/10/94>>. Acesso em dez, 2016.
- BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 283–294, 2005.
- BATISTA, S. H.; ROSSIT, R. A. Aprendizagem, ensino em formação em saúde: das experiências às teorias em construção. In: **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC, 2014, p. 51-68.
- BATISTA N.A., BATISTA, S.H.S.S. Educação interprofissional na formação em Saúde: tecendo redes de práticas e saberes. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 20, n. 56, p. 202-204, 2016.
- BARBA, P.C.S.D. *et al.* Formação inovadora em terapia ocupacional. **Interface. Comunicação Saúde Educação**. v16, n.42, p.829-42, jul./set. 2012.
- BORDERNAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p.320.
- BRAID, L.M.C.; MACHADO, M.F.A.S.; ARANHA, Á.C. State of the art of curriculum research relating to healthcare professional training courses: a survey on articles published between 2005 and 2011. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.16, n.42, p.679-92, jul./set. 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – Sinaes. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, p. 3-4, 15 abr. 2004.
- BRASIL. Decreto Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf> >. Acesso em fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.606, de 1º de junho de 2004. Institui os cursos que serão avaliados pelo exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) no ano de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, p. 11, 2 jun. 2004.

BRASIL. Constituição Federal da Saúde, 1988. Disponível em: < <http://www.conselho.saude.gov.br/14cns/docs/constituicaofederal.pdf> >. Acesso em out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 5 de 07 de novembro de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Nutrição – Disponível em: < http://www.pbh.gov.br/smsa/bibliografia/abc_do_sus_doutrinas_e_principios.pdf >. Acesso em fev. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde, ABC do SUS Doutrina e Princípios – Brasília, 1990. Disponível em: < http://www.pbh.gov.br/smsa/bibliografia/abc_do_sus_doutrinas_e_principios.pdf >. Acesso em ago. 2015.

BRASIL. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/> >. Acesso em fev. 2017.

BRASIL. Educação Superior a Distância. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia> >. Acesso em fev. 2017.

CALADO, C. L. DE A. A expansão dos cursos de graduação de nutrição no Brasil e a nova lei de diretrizes e bases – LDB. Disponível em: < <http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/expansao.pdf> >. Acesso em set. 2014.

CÂMARA, A.M.C.S. Educação interprofissional no Brasil: construindo redes formativas de educação e trabalho em saúde. **Interface Comunicação Saúde Educação**. v. 20, n. 56, p. 9-12, 2016.

CAMPOS, C. J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CAPOZZOLO, A. A. *et al.* Experiência, produção de conhecimento e formação em saúde. **Interface (Botucatu)**, v. 17, p. 357–370, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO. Sobre o CFN. Disponível em: < <http://www.cfn.org.br/eficiente/sites/cfn/pt-br/site.php?secao=ocfn> >. Acesso em fev. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO. Estatísticas. Disponível em: < <http://www.cfn.org.br/index.php/estatistica/> >. Acesso em fev. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO. Notícias. Disponível em: < <http://www.cfn.org.br/index.php/cfn-e-contra-curso-de-graduacao-de-nutricao-a-distancia/> >. Acesso em fev. 2017.

CONTERNO, S.F.R., LOPES, R.E. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 993-1016, nov. 2016.

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

COSTA M.V., PATRÍCIO K.P., CÂMARA A.M.C.S., AZEVEDO G.D., BATISTA S.H.S.S. Pro-Health and PET-Health as interprofessional education spaces. **Interface (Botucatu)**; 19 Supl 1:709-20, 2015.

CUNHA M.R. *et al.* A iniciação científica como estratégia pedagógica para integrar ensino e serviço no SUS. **Revista da ABENO**. v.16, n. 2, p. 33-44, 2016.

DANTAS, O.M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386> >. Acesso em fev. 2017.

FAZENDA, I.C.A., SOUZA, F.C. Diálogos Interdisciplinares em Saúde e Educação: a arte do cuidar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em dez, 2015.

FIGUEIREDO, W.P.S, MOURA, N.P.R., TANAJURA, D.M. Ações de pesquisa e extensão e atitudes científicas de estudantes da área da saúde. **Arq. Ciênc. Saúde**. v. 23, n. 1, p. 47-51, jan-mar, 2016.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D.A. *et al.* Teachers' knowledge about teaching-learning process and its importance for professional education in health. **Interface (Botucatu)**, v.20, n. 57, p. 437-448, 2016.

HADDAD, A. E. *et al.* Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista de Saúde Pública**, v.4, n.3, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

HUGHES, R. MARGETTS, B. The public health nutrition intervention management bi-cycle: a model for training and practice improvement. **Public Health Nutrition**, v.15, n. 11, p. 1981–1988, 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE-2004: relatório-síntese – Nutrição. Brasília: Inep, 2005.

JARDIM, R. S.; MATHIAS, V. Education of dietitian ' s in Brazil : minimum clock hours of instruction for a bachelor ' s degree in nutrition. **Rev. Nutr., Campinas**, v. 26, n. 5, p. 583–593, 2013.

JUNQUEIRA, T.S., COTTA R.M.M. Matriz de ações de alimentação e nutrição na Atenção Básica de Saúde: referencial para a formação do nutricionista no contexto da educação por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.19, n.5, p. 1459-1474, 2014.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4a ed. São Paulo: Atlas; 2006.

LEAL, J.A.L., MELO, C.M.M., VELOSO, R.B.P., JULIANO, I.A. New reorientation spaces for healthcare education: students' experiences. **Interface (Botucatu)**, 19(53):361-71, 2015.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem; visão geral. Caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. Disponível em: < <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm> >. Acesso em mar, 2017.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In:_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002. cap. 6, p. 113-135.

MACEDO, L. A Situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005. p. 29-36.

MACHADO, N.J. Sobre a ideia de competência. In:____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.cap 6, p. 137–155.

MAIA, J. A. O currículo no ensino superior em saúde. In:____. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac, 2014. p. 99–130.

MALTA, S.C.L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, mai-ago, 2013.

MASETTO, M. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2 ago, 2011.

MEDEIROS, M.A.T., AMPARO-SANTOS, L., DOMENE, S.M.Á. Education of dietitian's in Brazil: minimum clock hours of instruction for a bachelor's degree in nutrition. **Rev. Nutr., Campinas**, vol. 26, n. 5, p. 583-593, set./out., 2013.

MELLO, A.L.S.F., MOYSÉS, S.T., MOYSÉS, S.J.. A universidade promotora de saúde e as mudanças na formação profissional. **Interface Comunicação Saúde Educação**. v.14, n.34, p.683-92, jul./set. 2010.

MENEGALE, L. Percepções e sentimentos de professores de medicina frente à Avaliação dos estudantes – um processo solitário. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 39, n.1, p. 12 -22, 2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p.10.

MOREIRA, A.E.C., OLIVEIRA, K.L., SCACCHETTI, F.A.P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Unisinos**. v.20, n.1, p.106-116, jan/abr. 2016.

MOROSINI, M. C. (Org). **Professor Do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p.80.

MOURÃO, L.C. *et al.* Análise Institucional e Educação: Reforma Curricular nas Universidades Pública e Privada. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.98, p.181-210, jan./abr. 2007.

NATÁRIO, E.G., SANTOS, A.A.A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 3, p. 355-364, jul./set. 2010.

NEVES, J., SOUSA, A. A., VASCONCELOS, F. A. G. Formação em nutrição em saúde coletiva na universidade federal de Santa Catarina: reflexões sobre o processo de ensino para fortalecer o sistema único de saúde. **Revista de Nutrição**, v. 27, n. 6, p. 761–773, 2014.

NÓBREGA-TERRIENL, S.M., FEITOSA, L.M. Ação formativa e o desafio para a graduação em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.34, n. 2, p.227–237; 2010.

OLIVEIRA, D. K. S., *et al.* A arte de educar na área da saúde: experiências com metodologias ativas. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 2, n. 1, jan./jul. 2015.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, V. M.B. Discutindo o conceito de inovação curricular na formação dos profissionais de saúde: o longo caminho para as transformações no ensino médico. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.3, n.1, p.91-121, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. G. V.; GONÇALVES, M. D. C. Ensino com pesquisa: uma estratégia formadora para alunos de pós-graduação em medicina. **Rev. Col. Bras. Circ.**, v. 40, n. 3, p. 241–245, 2012.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, C.M.. Marcos Legais e a educação superior no século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014.

RUIZ-MORENO, L. Estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras na área da educação em saúde. In:__. **Docência em saúde: temas e experiências.** 2ª. ed. São Paulo: 2014, p. 81–98.

SANTOS, L. A. S. *et al.* Projeto pedagógico do programa de graduação em Nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção. **Revista de Nutrição**, v. 18, n. 1, p. 105–117, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, C. S. C., TEIXEIRA, M. A. P. Experiências de estágio: contribuições para a transição universidade-trabalho. **Paideia**, v. 23, n. 54, p. 103–112, 2013.

SILVA, G.B., FELICETTI V.L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.

SILVA, V. O., SANTANA, P. M. M. A. Conteúdos curriculares e o sistema único de saúde (SUS): categorias analíticas, lacunas e desafios. **Interface (Botucatu)**, v. 19, n. 52, p. 121-132, mar. 2015.

SOARES, N. T., AGUIAR, A. C. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. **Revista de Nutrição, Campinas**, v. 23, n. 5, p. 895–905, 2010.

SONZOGNO, M. C. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. In:____. **Docência em saúde: temas e experiências**. temas e experiências. 2ª. ed. São Paulo: 2014, p. 296.

SORDI M.R.L. *et al.* The potential of formative evaluation on the change processes of professional healthcare education. **Interface (Botucatu)**, v. 19 Supl 1, p. 731-742, 2015.

TEIXEIRA, C.F.S., COELHO M.T.Á.D., ROCHA, M.N.D. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol.18, n.6, p.1635-1646, 2013.

TOASSI, R.F.C., LEWGOY, A.M.B. Integrated health practices: an innovative experience through inter-curricular integration and interdisciplinarity. **Interface (Botucatu)**, v.20, n.57, p. 449-461, 2016.

TURATO, E.R.; Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**. v. 39, n.3, p.507-14, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

BRASIL. **Education 2030**: incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Brasília: UNESCO, 2016. 56 p.

VASCONCELOS, F. DE A. G. DE. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição Campinas**, v. 15, n. 2, p. 127–138, 2002.

VASCONCELOS, F. DE A. G. DE; CALADO, C. L. DE A. Profissão nutricionista: 70 anos de história no Brasil. **Revista Nutrição Campinas**, v. 24, n. 4, p. 605–617, 2011.

VENDRUSCOLO C. *et al.* Teaching-service integration and its interface in the context of reorienting health education. **Interface (Botucatu)**, v. 20, n.59, p.1015-1025, 2016.

WHO. **Global Status Report noncommunicable diseases**, 2014. Disponível em: < <http://www.who.int/nmh/publications/ncd-status-report-2014/en/> >. Acesso em fev. 2015.

APÊNDICE 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa: **Formação profissional em Nutrição: análise do currículo após a implantação Diretrizes Curriculares Nacionais.**

O objetivo desse projeto é analisar como os currículos de formação profissional em nutrição têm sido desenvolvidos para atender demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais com relação às competências gerais propostas por este documento.

O instrumento de coleta de dados será uma entrevista semiestruturada, com duração máxima de trinta minutos. A entrevista será direcionada para as questões do currículo, contemplando as competências gerais, a interdisciplinaridade e interprofissionalismo, atenção à saúde, educação permanente e liderança e comunicação. Todas as entrevistas ocorrerão com data e horário marcado, bem como serão gravadas e posteriormente transcritas.

Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Embora pouco provável, o único risco ao participante talvez seja algum constrangimento ou desconforto causado pela entrevista. Todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada a sua identificação em nenhum momento. Você tem a garantia de que todos os dados obtidos a seu respeito, assim como qualquer material coletado só serão utilizados neste estudo.

Não será oferecida nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, e você não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo.

É de seu direito solicitar informações sempre que necessitar sobre o estudo, em qualquer momento da pesquisa. Os resultados e conclusões do estudo serão encaminhados para você e permanecerão confidenciais. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas em qualquer etapa do estudo. O principal investigador é a mestrandia Viviane do Lago Nakazato que pode ser encontrada no endereço: Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde/CEDESS, situado à Rua Pedro de Toledo, 859 – Vila Clementino, telefones: 11 5576 – 4874 ou 11 – 99732 2020 sob a orientação da Professora Dra. Nara Rejane Cruz de Oliveira.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br.



Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com você e a outra conosco

Eu, _____ acredito que fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **Formação profissional em Nutrição: análise do currículo após a implantação Diretrizes Curriculares Nacionais**. Eu discuti com a pesquisadora principal do estudo, Viviane do Lago Nakazato sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Data: ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

assinatura

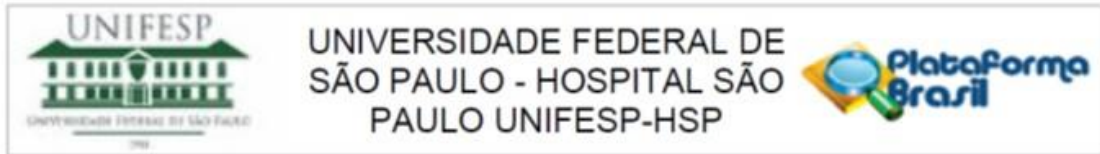
Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido de _____ para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Data: ____/____/____

Nome do pesquisador principal

assinatura

ANEXO 1. APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIFESP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação profissional em Nutrição: análise do currículo após a implantação Diretrizes Curriculares Nacionais

Pesquisador: Viviane do Lago Nakazato

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55207016.6.0000.5505

Instituição Proponente: Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

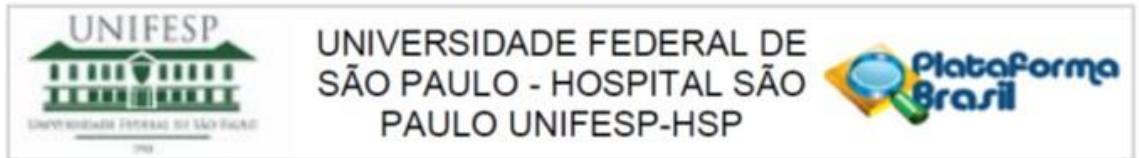
Número do Parecer: 1.621.565

Apresentação do Projeto:

Nº CEP: 0504/2016

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em nutrição surgem em 2001 propondo um perfil de egresso que além das competências específicas, envolve competências gerais que exigem do ensino (instituição, coordenação e corpo docente) adequação do projeto pedagógico do curso e estratégias de ensino que permitam atender este novo cenário. Assim, o presente projeto tem como principal objetivo analisar como os currículos de formação profissional em nutrição têm sido desenvolvidos para atender demandas das DCN com relação às competências gerais propostas por este documento. O instrumento de coleta de dados será uma entrevista semiestruturada com duração máxima de trinta minutos. A entrevista será direcionada para as questões do currículo, com ênfase em como são contempladas as competências gerais, como são tratadas as questões de interdisciplinaridade e interprofissionalismo, atenção à saúde, educação permanente e liderança e comunicação. Todas as entrevistas serão com data e horário marcado, gravadas e posteriormente transcritas.

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-061
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** secretaria.cepunifesp@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.621.565

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese: Com o grande aumento na oferta de cursos de graduação fica a preocupação de que talvez a formação profissional não esteja sendo eficaz para atender as demandas do mundo do trabalho e nem mesmo as competências gerais que são exigidas nas diretrizes curriculares de 2001. Além disso, é de suma importância entender como os coordenadores e docentes estão engajados, e na verdade se estão, engajados para que a formação durante a graduação atenda as diretrizes.

.1. Objetivo Geral:

Analisar como os currículos de formação profissional em nutrição têm sido desenvolvidos para atender demandas das DCN com relação às competências gerais propostas por este documento.

.2 Objetivos Específicos:

- Identificar como são contempladas as competências gerais no currículo;
- Identificar como a formação tem tratado as categorias: interdisciplinaridade e interprofissionalismo, atenção à saúde, educação permanente, liderança e comunicação; - - Identificar como os profissionais que atuam na formação profissional percebe a relação teoria prática no desenvolvimento curricular no que compete às exigências gerais;
- Explorar como os coordenadores de curso têm "trabalhado" durante o curso de nutrição a formação profissional frente às competências gerais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

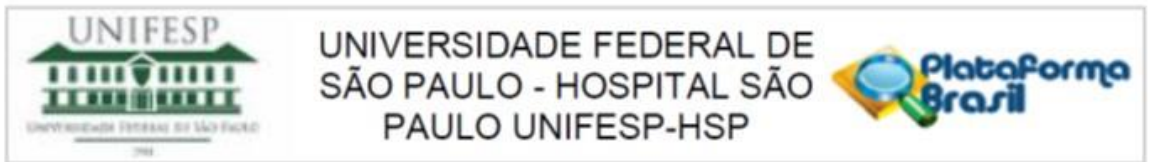
Segundo o pesquisador: Riscos: Este projeto não apresenta riscos para os participantes.

Benefícios: O grande benefício será agregar estratégias utilizadas que tiveram sucesso na formação profissional durante a graduação em nutrição, além de divulgar experiências exitosas que contribuíram para a formação do nutricionista de acordo com o esperado pela proposta das diretrizes curriculares nacionais

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto apresentado para aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo a ser realizado no Mestrado Profissional do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, Campus São Paulo Orientadora: Professora Dra. Nara Rejane Cruz de Oliveira

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-061
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.621.565

A presente pesquisa tem caráter qualitativa do tipo descritiva. Será realizada em duas. Inicialmente via pesquisa documental e posteriormente via pesquisa de campo. Participantes: A amostra da pesquisa de campo será composta por coordenadores do curso de graduação em nutrição, obedecendo como critérios de inclusão: serem atuantes em universidades públicas do estado de São Paulo que tenham formado a primeira turma antes do ano 2001, já que as DCN foram implantadas neste ano. A escolha por universidades públicas se dá pelo fato do trabalho de extensão e pesquisa existente nestas instituições de ensino, pensando na contribuição para a formação profissional conforme DCN no que diz respeito às competências gerais. Procedimentos Primeiramente será realizada a pesquisa documental a partir do Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação em nutrição, sendo a disponibilização na internet o critério de inclusão (disponíveis para consulta on line) Posteriormente, serão contatados e convidados coordenadores dos cursos de Nutrição, conforme os critérios de inclusão já mencionados, para realização da pesquisa de campo. A coleta de dados ocorrerá com data e horário marcados, conforme disponibilidade do participante. Instrumento de coleta de dados O instrumento de coleta de dados será uma entrevista semiestruturada (com duração máxima trinta minutos) com os coordenadores de cursos, direcionada para as questões do currículo, abordando: como são contempladas as competências gerais, como são tratadas as questões de interdisciplinaridade e interprofissionalismo, atenção à saúde, educação permanente e liderança e comunicação. Além das questões sobre o currículo, a entrevista permitirá identificar as percepções dos profissionais envolvidos sobre a relação teoria e prática no desenvolvimento curricular e ainda, como os coordenadores têm trabalhado a formação profissional frente às competências gerais. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Análise dos dados A análise dos dados será realizada a partir da análise de conteúdo, referenciada em Bardin (2011) e Minayo

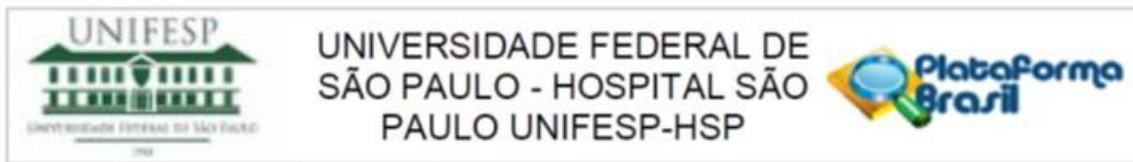
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos obrigatórios apresentados: Folha de Rosto; Projeto Detalhado(arquivo: formacaoprofessionalemnutricao_vivianedolagonakazato.pdf); TCLE (arquivo: TCLE_Vivianedolagonakazato.pdf);

Recomendações:

Nada consta

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-061
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.621.565

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de respostas de pendências ao parecer original consubstanciado CEP nº 1.571.871 de 01/junho/2016, quanto aos seguintes questionamentos abaixo:

1) Adequar o cronograma do estudo na plataforma brasil e no projeto para início do estudo após aprovação do CEP-Unifesp.

O cronograma do estudo foi modificado tanto na plataforma como no projeto em si, tendo seu início após a aprovação do CEP. O cronograma alterado foi anexado na nova versão do projeto.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

2) Rever a informação dada, no campo Riscos na plataforma brasil e no TCLE , que indica que a pesquisa não pode causar riscos. Conforme orientação da CONEP, lembramos que qualquer pesquisa com seres humanos pode causar algum risco, por mínimo que seja. No que diz respeito a esta pesquisa, por exemplo, embora pouco provável, a entrevista pode causar algum constrangimento/desconforto ao participante da pesquisa.

A informação com relação aos Riscos foi modificada, tanto na plataforma como no TCLE, com a mensagem: "Embora pouco provável, o único risco ao participante talvez seja algum constrangimento ou desconforto causado pela entrevista."

Tal frase está na nova versão do TCLE anexado na plataforma.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

3) Anexar o questionário que será utilizado ao projeto.

O roteiro da entrevista a ser realizada foi anexado na plataforma com o seguinte nome de arquivo: roteirodeentrevista

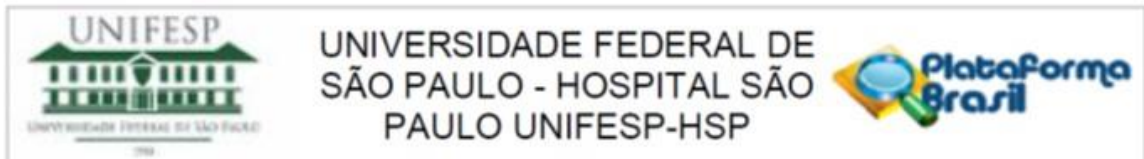
CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

4) Não colocar siglas no TCLE

A abreviatura (DCN) que havia sido utilizada foi corrigida para o texto: Diretrizes Curriculares Nacionais. A correção feita está na nova versão do TCLE anexado na plataforma.

CEP-UNIFESP: PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-061
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** secretaria.cepunifesp@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.621.565

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (anualmente), e o relatório final, quando do término do estudo. Lembramos que é de responsabilidade do pesquisador assegurar que o local onde a pesquisa será realizada ofereça condições plenas de funcionamento garantindo assim a segurança e o bem estar dos participantes da pesquisa e de quaisquer outros envolvidos .

Parecer acatado "ad ref" pelo coordenador

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_671288.pdf	21/06/2016 14:57:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	formacaoprofessionalemnutricao_viviane dolagonakazatojunho.pdf	21/06/2016 14:56:54	Viviane do Lago Nakazato	Aceito
Outros	roteirodeentrevista.docx	21/06/2016 14:43:43	Viviane do Lago Nakazato	Aceito
Outros	Cartaderesposta_VivianedoLagoNakazato.docx	21/06/2016 14:42:26	Viviane do Lago Nakazato	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VIVIANE_junho.pdf	14/06/2016 16:27:54	Viviane do Lago Nakazato	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoVivianedoLagoNakazato.pdf	11/04/2016 16:30:05	Viviane do Lago Nakazato	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 01 de Julho de 2016

Assinado por:
Miguel Roberto Jorge
(Coordenador)

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-061
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com