

Desafios à reforma curricular em um curso de graduação em nutrição

Challenges to the curricular reform in a nutrition undergraduate course

Ester de Queirós Costa¹
Josiane Roberto Domingues¹
Luciana Reis Malheiros²
Maria de Fátima Barros Jardim¹

¹ Departamento de Nutrição e Dietética,
Faculdade de Nutrição Emília de Jesus Ferreira,
Universidade Federal Fluminense, Campus
Valonguinho. Niterói, RJ—Brasil.

² Departamento de Fisiologia e Farmacologia,
Instituto Biomédico. Universidade Federal
Fluminense. Niterói, RJ—Brasil.

Correspondência / *Correspondence*
Ester de Queirós Costa
E-mail: ecosta@vm.uff.br

Resumo

Estudo longitudinal, descritivo, com o objetivo de identificar os desafios persistentes à reforma curricular do curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal Fluminense, comparando avaliações docentes das disciplinas realizadas em 2009 e 2011. Coletaram-se dados através de questionário com nove questões mistas seguindo orientação do Projeto Pedagógico do Curso. Participaram 23 professores em 2009 e 34 em 2011. Selecionaram-se avaliações das disciplinas cujos professores participaram simultaneamente em 2009 e 2011, debatendo-se resultados de 18 disciplinas sobre “contribuição da disciplina para formar competências”; “identificação das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas”; “articulação da teoria com a prática”; “integração entre conteúdos das disciplinas”; “integração ensino pesquisa e extensão”. Em 2009 e 2011 foram observadas: facilidade para “integrar conteúdos das disciplinas”, “teoria e prática” e “atividades de ensino e pesquisa”. Quanto à “contribuição das disciplinas para formar competências”: incremento de 30% para 56% dos professores que explicaram melhor como desenvolvê-las. Reduziram de 30% para 11% os professores que “implantam metodologias ativas de ensino-aprendizagem”. Finalmente, “integrar atividades de ensino e extensão” continuou como dificuldade: em 2009 e 2011 apenas um professor afirmou efetuá-la. O desafio para adotar metodologias ativas de ensino-aprendizagem e incrementar a extensão persiste. Acredita-se que o sucesso da reforma curricular está condicionado à participação de todos os atores envolvidos nesse processo, pois

sua complexidade requer envolvimento de professores, estudantes e profissionais do serviço, a fim de compartilhar esforços entre sujeitos que detêm parcelas de conhecimento e poder.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação Institucional. Nutricionista.

Abstract

Longitudinal and descriptive study aiming to identify the persistent challenges to the curricular reform in the nutrition undergraduate course at Fluminense Federal University. The teachers' evaluations of university subjects, carried out in 2009 and 2011, were compared. Data were collected through a questionnaire with nine mixed questions following the Pedagogical Project Course guidance; 23 professors participated in 2009, and 34 in 2011. The subjects whose teachers participated in both 2009 and 2011 were selected. The results of 18 questionnaires on "contribution of the subject to develop skills"; "identification of method teaching-learning used"; "articulation of theory with practice"; "integration among the subjects"; "integration among teaching research and extension" were discussed. The results of 2009 and 2011 showed facility to "integration among the subjects", "theory and practice" and "teaching research activities". About "contribution of the subject to develop skills": an increase of 30% to 56% of teachers explained better how to develop them. Teachers who "deploy active method of teaching-learning reduced from 30% to 11%. Finally "integrating teaching extension activities" remained difficult: in 2009 and 2011 only one teacher accomplished it. The challenge to adopt active method of teaching-learning and develop extension activities remains. We believe the success of curricular reform is conditioned by the participation of all actors involved in this process, because their complexity requires work with teachers, students and professionals of the same field to share efforts between people who hold some knowledge and power.

Key words: Curriculum. Institutional Evaluation. Nutritionist.

Introdução

As reformas educativas ocorridas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, em consonância com o preconizado por organismos internacionais como o Banco Mundial, tiveram como base a proposta de que os sistemas de ensino deveriam se diversificar e se tornar mais flexíveis, para adquirir maior competitividade e reduzir os gastos públicos.¹

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao assegurar ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, promover a desvinculação entre diploma e exercício profissional e considerar a crescente heterogeneidade tanto da formação prévia quanto das expectativas e interesses dos estudantes, justificou o fim do “Currículo Mínimo” e estabeleceu as condições para que o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior instituisse as orientações gerais para as “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação” (DCN).

De modo geral, essas orientações foram no sentido de contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão; reduzir a duração da formação no nível de graduação; promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão; induzir a implementação de programas de iniciação científica e incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no estudante atitudes e valores orientados para a cidadania.

As DCN relativas aos cursos de graduação da área de saúde foram aprovadas e divulgadas no segundo semestre de 2001 e no decorrer dos meses iniciais de 2002. Além de acabar com a obrigatoriedade de um currículo mínimo, indicaram a necessidade de mudanças importantes nos projetos pedagógicos dos cursos, nos ambientes de prática, nas relações com os serviços de saúde e com as comunidades. A orientação para a formação profissional foi no sentido de contemplar as necessidades sociais da saúde com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS).²

Nesse sentido, destaca-se o fato de que a área de Nutrição estava adiantada no que se refere a essa discussão, pois já se considerava que entre o Currículo Mínimo vigente e a Lei nº 8234/91, que explicitava novas atribuições para o nutricionista, existia uma defasagem. E ainda, porque questões como a desintegração teoria/prática, além da insuficiência da carga horária para os estágios supervisionados e da necessidade de adequar os cursos ao mercado de trabalho vinham sendo objeto de discussão da categoria há algum tempo.

Foi estabelecida uma Comissão de Especialistas, que com base nas atividades legais do nutricionista e nos trabalhos disponíveis, elaborou o Anteprojeto sobre as Diretrizes Curriculares, que foi discutido com profissionais, representantes das Escolas de Nutrição, Comissão de Ensino do Conselho Federal (CFN), representantes dos Conselhos Regionais e da Associação Brasileira de

Nutrição, no I Seminário “Novos Rumos para o Ensino de Nutrição” /Brasília/1997, patrocinado pela Comissão de Ensino do CFN. Os participantes, após o retorno a suas instituições de origem, continuaram as discussões e enviaram as contribuições para a Comissão de Especialistas.³

O curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal Fluminense (UFF), objeto deste relato de experiência, realizava reflexões sobre esse tema desde a década de 1980. No período entre 1996 e 1999, o processo de discussões avançou em direção às seguintes questões: o objeto de estudo e de trabalho do nutricionista; as áreas potenciais de atuação; o perfil do profissional a formar – formação generalista e integrada, entendendo o nutricionista como um profissional de saúde; o tempo de integralização do curso – a necessidade de ampliar a carga horária de estágio supervisionado; a inclusão de conteúdos como a ética, o exercício profissional e metodologia de pesquisa; a antecipação das atividades práticas e o contato mais precoce com a realidade – criação das práticas integradas; a correlação dos conteúdos entre as disciplinas, que deveriam ser organizadas em processo crescente de complexidade; a ampliação do quadro de disciplinas optativas; e a organização do curso, de modo a permitir ao aluno desenvolver outras atividades teóricas e práticas extracurriculares.⁴

Por meio de trabalhos em grupo, plenárias ampliadas e seminários temáticos, o corpo docente construiu o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a nova Estrutura Curricular. Vale ressaltar que todas as decisões referentes a esse processo foram aprovadas pelo Colegiado do Curso de Graduação. A implantação do novo currículo teve início em março de 2007 e sua conclusão se deu em dezembro de 2011 com a formatura da primeira turma.

De acordo com o PPC, o objetivo geral do curso é “formar o profissional nutricionista capaz de compreender e atuar de forma integrada em todas as dimensões da relação do homem com o alimento, desenvolvendo suas ações com autonomia, criatividade, competência técnica e relacional, com base em princípios éticos”. Nesse sentido, o novo currículo do curso apresentou um elenco de disciplinas obrigatórias provenientes de diferentes campos temáticos como o das Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais, Humanas e Econômicas, Ciências da Alimentação e Nutrição e Ciências dos Alimentos.⁴

Visando potencializar a articulação entre os conteúdos e entre as diferentes disciplinas, integrar melhor os aspectos teóricos e práticos do currículo, e considerando que tal processo possui maiores possibilidades de se desenvolver quando as atividades educativas se baseiam na estratégia de problematizar a realidade concreta, o atual PPC buscou ampliar os espaços e tempos de vivência do estudante em instituições onde a prática se realiza. A estratégia se deu por meio do aumento da carga horária da disciplina Estágio Supervisionado – que passou para 720 horas divididas equitativamente nos três campos: alimentação para coletividades, nutrição clínica e saúde pública – e da criação da disciplina Prática Integrada – 260 horas divididas em cinco campos: rede básica

de saúde, creche (atualmente: educação infantil), laboratório dietético (atualmente: unidades de comercialização de alimentos), unidades de produção de refeições e hospitais.⁴

O resultado parcial do processo de implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição da UFF foi apresentado em quatro eventos científicos: Congresso Brasileiro de Nutrição (CONBRAN) em 2004, CONBRAN em 2008, Congresso da Rede UNIDA (desenvolvimento de recursos humanos em saúde) em 2009 e XI Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição (SBAN), em 2011. Neste último, foi apresentado o resultado da avaliação da reforma curricular por professores dos quatro primeiros períodos do curso, realizada em 2009.

Considerando que a instalação da nova estrutura curricular foi concluída em 2011, procedeu-se à continuidade da pesquisa sobre o modo como o professor avaliou a reforma do currículo, agora totalmente implantado. A pesquisa foi desenvolvida por uma parte do grupo de professores que assessorou a Coordenação do Curso de Graduação em Nutrição na implantação do novo currículo.⁵

Nessa perspectiva, o presente artigo divulga de modo parcial o resultado dessas avaliações, pois seu objetivo é identificar as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente e as resistências para a reforma do currículo, por meio da comparação das avaliações das disciplinas realizadas em 2009 e em 2011. Com a divulgação dessa experiência, espera-se contribuir para a reflexão crítica sobre a prática docente no momento da reforma curricular e ampliar a troca de informações entre os pares.

O caminho metodológico percorrido

Esse foi um estudo longitudinal, de caráter descritivo, realizado no curso de graduação em Nutrição da UFF, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina/Hospital Universitário Antônio Pedro, em 05 de dezembro de 2008, registrado sob o CAAE nº 0187.0.258.000-08.

Para a coleta de dados, elaborou-se questionário com nove questões mistas, ou seja, parte das questões era fechada e parte aberta, para que o professor pudesse contribuir mais efetivamente com sua experiência. Os questionários foram elaborados pelos autores do artigo, com base no questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, quando os professores que ministraram aulas nos quatro primeiros períodos do curso avaliaram o processo de reforma, em 2009.

Naquela ocasião, o roteiro das questões seguiu orientação do PPC para as avaliações periódicas, que deviam contemplar: alcance dos objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem formuladas no PPC; adequação das condições físicas da instituição às mudanças propostas; identificação de problemas na compatibilização do currículo antigo com o novo; formas como as habilidades e competências definidas no currículo são avaliadas; desenvolvimento da integração pesquisa-

ensino-extensão e da integração entre diferentes conteúdos disciplinares; articulação teoria-prática.

Para a etapa atual, o questionário sofreu alterações para incluir as demais competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso de formação profissional, verificar a presença de conteúdos repetidos e ausentes nas novas disciplinas e conhecer a opinião do professor sobre a carga horária total do curso, ou seja, se a consideravam suficiente, insuficiente ou excessiva.

Foram incluídos em 2011 todos os professores que ministraram as 60 disciplinas obrigatórias para o curso de Nutrição no período de março de 2010 a dezembro de 2011 e que se dispuseram a participar atestando concordância através de termo de consentimento livre e esclarecido. Quando a disciplina foi ministrada por mais de um professor, foi solicitado ao coordenador da disciplina que respondesse ao questionário. Quando o responsável pela disciplina foi trocado durante o período da pesquisa, foi sugerido que participasse o professor que permaneceu por mais tempo ministrando aulas aos estudantes de nutrição. Foram excluídos os professores autores deste artigo. Inicialmente, foi feito contato com os chefes dos departamentos que ofereciam as 60 disciplinas obrigatórias ao curso de Nutrição, para explicar o objetivo e a metodologia da pesquisa e para identificar e convidar os professores a contribuir.

Para que os professores avaliassem se a disciplina ministrada apresentou possibilidades de contribuir para as habilidades e competências requeridas para a formação do nutricionista, agruparam-se aquelas previstas no PPC em 13 itens, entre habilidades mais gerais e habilidades específicas.

Com o objetivo de conhecer as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas, foram apresentadas aos professores três opções:

- a) a disciplina é desenvolvida, predominantemente, na forma de transmissão de conteúdos sistematizados pelo docente;
- b) a disciplina é parcialmente desenvolvida na forma de transmissão de conteúdos sistematizados pelo docente e apresenta uma parte em que os estudantes desenvolvem formas mais ativas de aprendizagem;
- c) a disciplina é desenvolvida, predominantemente, de modo a que os estudantes atuem de forma mais ativa na construção do seu conhecimento.

Nas demais questões, não foram apresentadas opções aos professores. As respostas foram categorizadas inicialmente em afirmativas e negativas, e posteriormente se analisaram os exemplos e justificativas apresentados pelos professores, a fim de verificar o modo como interpretaram as mudanças propostas.

Resultados e discussão

Participaram da etapa em 2011 os professores responsáveis por 34 disciplinas do curso de graduação, o que corresponde a 57% das disciplinas obrigatórias. Entretanto, para a elaboração deste artigo, foram selecionadas apenas as avaliações das disciplinas cujos professores responderam simultaneamente aos questionários de avaliação da reforma curricular em 2009 e em 2011.

Sendo assim, serão debatidos a seguir os resultados de 18 disciplinas, que são: Bioestatística, Fisiologia, Genética, Introdução à Administração, Micologia, Parasitologia, Virologia, Química e Bioquímica de Alimentos, Química Orgânica, Microbiologia Geral, Tecnologia de Alimentos, Composição de Alimentos e Microbiologia de Alimentos (oferecidas pelos departamentos externos à Faculdade de Nutrição); e Introdução à Nutrição, Nutrição e Dietética, Prática Integrada em Educação Infantil, Prática Integrada em Unidade Básica de Saúde e Técnica Dietética (oferecidas pelos departamentos internos à Faculdade de Nutrição).

Vale ressaltar que, dessas 18 disciplinas, apenas oito continuam com o mesmo professor. Isso significa que o professor que participou da pesquisa em 2009 não era mais o responsável por dez das disciplinas avaliadas em 2011.

A contribuição da disciplina para formar habilidades e competências

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Nutrição (DCN)² descrevem, em seus artigos 4º e 5º, as competências e habilidades necessárias para o exercício profissional do nutricionista. É atribuição do curso de graduação dotar o estudante dos conhecimentos necessários para desenvolvê-las. Entretanto, o incremento das estratégias para a formação profissional de acordo com essa lógica ainda constitui um desafio à implementação da reforma curricular no curso de Nutrição da UFF. Embora alguns professores tenham descrito de modo claro as atividades de ensino que têm por objetivo desenvolver as competências propostas, outros ainda encontram dificuldade para operacionalizar essa tarefa.

O *professor 04* respondeu a essa questão de modo que exemplifica bem essa dificuldade, pois não identificou qualquer possibilidade de contribuir para a formação de competências na disciplina que ministra.

Não temos como responder o questionário de 1 a 13. [...] A disciplina é ministrada por 01 semestre, a carga horária de 30h. Como não temos retorno da totalidade de alunos e que esteja em atividades profissionais, o máximo de avaliação é pelo desempenho desses durante a disciplina. De poucos alunos, podemos verificar que os que fazem a monitoria da disciplina, comparados aos anteriores da reforma curricular, apresentam melhor desempenho na atividade acadêmica de monitoria.

As competências e habilidades mais gerais “aprender a aprender” e “saber se comunicar” foram aquelas que a maioria dos 18 professores (83%) afirmou conseguir desenvolver por meio de suas disciplinas. São competências básicas e necessárias ao bom desempenho do profissional em qualquer área de atuação, principalmente em um mundo do trabalho marcado por rápidas transformações e pela necessidade de desempenhar suas funções em equipe multiprofissional.

Para o *professor 22*, a situação que exemplifica o modo como a disciplina contribuiu para a formação dessas duas competências foi descrita da seguinte forma:

[...] procuramos abordar a importância desses conhecimentos na prática da nutrição, principalmente através de seminários e discussões referentes à atuação do nutricionista na produção, controle microbiológico dos alimentos assim como na recuperação de pacientes com diferentes infecções. Nesses seminários os alunos se mostram mais motivados com o conteúdo da disciplina e dispostos a pesquisar sobre a importância da microbiologia para o nutricionista. [...] apresentam os seminários e ao apresentarem oralmente estão treinando o exercício da comunicação.

Entre as competências e habilidades específicas, “desenvolver e aplicar conhecimentos métodos e técnicas de educação e pesquisa” foi a mais facilmente desenvolvida, sendo identificada por 44% dos professores; “gerenciar unidades de alimentação e nutrição” foi a que apresentou maior dificuldade para ser desenvolvida, sendo identificada por apenas 5% dos professores. Por se tratar de competência mais especificamente desenvolvida em disciplinas como “Gestão de Unidades de Alimentação e Nutrição” e “Estágio Supervisionado”, é compreensível a não identificação da maioria dos professores.

Na avaliação de 2009, verificou-se apenas o desenvolvimento de habilidades e competências mais gerais. Ao compararmos aqueles resultados com a avaliação de 2011, verificamos que na segunda avaliação, 56% (10) dos professores detalharam melhor o modo como desenvolvem competências por meio de suas disciplinas, independentemente do fato de haver mudado ou não o professor. Esse resultado foi considerado positivo pelos autores, por indicar a possibilidade de os professores terem aprimorado o entendimento do conceito de “competências” e a forma de trabalhar a disciplina na perspectiva de desenvolvê-las.

Para demonstrar essa evolução por parte do docente, o exemplo a seguir é bem elucidativo, pois trata-se de avaliação de disciplina que permaneceu com o *professor 16* desde 2009. Naquela ocasião, ele avaliou as competências formadas por meio de sua disciplina da seguinte forma:

1. *“Aprender a aprender”.*
2. *“Saber se comunicar”.*
3. *“Saber agir criativamente e buscar formas de lidar com situações novas”.*
4. *“Saber trabalhar em grupo”.*

Justificativa: “Um dos elementos de avaliação da disciplina é um trabalho em grupo no qual os alunos precisam elaborar um relatório de um trabalho nos moldes de uma pesquisa científica, permitindo descobrir a relação entre a disciplina que ministro e a Nutrição”.

Em 2011, interpretou as possibilidades de desenvolver competências por meio de sua disciplina de modo bem mais claro e estruturado, como se pode verificar na transcrição abaixo:

1. *“Aprender a aprender: O entendimento de alguns resultados teóricos, e sua aplicação, exige o entendimento de itens anteriores. Ao relembrar estes itens tento fazer com que o próprio aluno aplique o resultado sem a minha explicação direta do assunto”.*
2. *“Saber se comunicar: Alunos constantemente precisam responder a perguntas ou resolver exercícios no quadro, tendo que apresentar justificativa”.*
3. *“Saber agir criativamente e buscar formas de lidar com situações novas: na parte de teste de hipóteses, ao aprender uma nova estatística de teste não resolvo exemplos e desafio alunos a resolver um exercício que indico”.*
4. *“Saber trabalhar em grupo: No final do semestre, os alunos apresentam um relatório de um trabalho semelhante a uma pesquisa científica realizada em grupo”.*

A mudança do foco para o desenvolvimento de competências e habilidades implica mudança de postura por parte da instituição e do professor, tendo como um dos obstáculos a dificuldade dos professores em compreender em que consiste, realmente, determinada habilidade, e mais ainda, sobre como auxiliar seu desenvolvimento.⁶ Os resultados demonstram a evolução de uma parte dos professores no sentido de aprenderem, por iniciativa própria, a trabalhar as habilidades e competências para promover a formação profissional.

A identificação das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas

As orientações que norteiam os novos currículos indicam a necessidade de mudanças na direção de proporcionar a formação de um estudante ativo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, professor e estudante devem problematizar o conhecimento, investigar seus pressupostos e reconstruí-lo continuamente nas suas práticas profissionais. No entanto, as formas mais ativas de ensino aprendizagem continuam a ser um desafio para o professor, particularmente o da área de saúde, que em geral não recebeu qualificação pedagógica para desempenhar a função docente.

Na pesquisa de 2011, 56% dos 18 professores afirmaram que *a disciplina é parcialmente desenvolvida na forma de transmissão de conteúdos sistematizados pelo docente e apresenta uma parte em que os estudantes desenvolvem formas mais ativas de aprendizagem*. A *transmissão de conteúdos* foi identificada por 22% dos professores. O *uso de formas mais ativas na construção do conhecimento* foi indicada por apenas 11% dos professores e 11% não responderam.

Dos quatro professores que afirmaram utilizar a *transmissão de conteúdos* como estratégia de ensino-aprendizagem, três responderam da mesma forma em 2009. Entretanto, o *professor 33* admitiu: “Ainda não desenvolvi outra estratégia para mudar esse quadro”. Esse fato pode revelar um desejo de incluir metodologias ativas no seu fazer pedagógico.

É grande a diversidade entre os professores quanto ao modo de interpretar a proposta de introduzir metodologias ativas de ensino-aprendizagem. No curso de medicina e no de enfermagem da UFF-Universidade Federal Fluminense,⁷ verificou-se o entendimento de metodologias ativas de ensino, entre os professores pesquisados, como: tutoria ou preceptoria no trabalho de campo, estratégia facilitadora da aprendizagem por facilitar o vínculo professor-estudante e a prática da interdisciplinaridade; a indicação de estratégias mais radicais como a extinção das disciplinas e a utilização apenas de aulas práticas, pois no entender desse professor, a teoria se aprende nos livros; a crítica à simulação de situações ideais para o desenvolvimento de aulas práticas, pois na realidade o problema a ser resolvido é complexo e não se mostra de modo tão claro; e finalmente a utilização em sala de aula de estratégias que estimulam a pesquisa e a construção do conhecimento em detrimento do uso de apostilas e slides elaborados pelo professor.

Na pesquisa em 2011, os dois professores que afirmaram utilizar *formas mais ativas na construção do conhecimento* justificaram sua resposta demonstrando o que compreendem ser as metodologias ativas, como se pode verificar no depoimento dos professores abaixo.

Os materiais produzidos são desenvolvidos em conjunto entre professores e alunos (materiais educativos para as escolas, dentre outros) e as atividades de atendimento são desenvolvidas em determinados momentos apenas pelo profissional, em outros em conjunto entre profissionais e alunos (professor 34).

Os alunos são estimulados o tempo todo a ler, observar, dialogar, sistematizar, construir e apresentar (professor 26).

Os *professores 34 e 26* não ministravam essas disciplinas em 2009, mas naquela ocasião, os responsáveis por essas disciplinas também afirmaram utilizar *formas mais ativas na construção do conhecimento*, o que pode indicar que a ementa e o objetivo da disciplina contribuíram de modo significativo para a seleção das metodologias de ensino-aprendizagem a serem utilizadas.

A articulação da teoria com a prática do profissional nutricionista

Nesse grupo de 18 professores, articular a teoria com a prática profissional não se mostrou um desafio; 89% dos professores afirmaram que durante o desenvolvimento da sua disciplina essa articulação ocorre, conforme demonstrado a seguir por meio dos exemplos que apresentaram.

Nas aulas práticas, os alunos podem associar o conteúdo teórico com a prática profissional através de dinâmicas e da pesquisa de parasitos em alimentos trazidos pelos alunos. Além disso, durante a confecção e apresentação dos seminários, os alunos são convidados a discutir e pesquisar sobre temas específicos que relacionam a vida profissional com a disciplina, como surtos de parasitose por via alimentar ou parasitos transmitidos por consumo de carne e embutidos e suas medidas profiláticas (professor 23).

Procuro correlacionar os conhecimentos básicos de fisiologia com situações que poderão ser vivenciadas futuramente. [...] Por exemplo: ingestão de carboidratos → hiperglicemia → insulina → diabetes”. (professor 33).

O *professor 23*, já em 2009, admitia a articulação da teoria com a prática em sua disciplina, mas o exemplo apresentado naquela ocasião foi bem mais simples: “Foi possível desenvolver diversas aulas práticas ao longo do semestre, bem como dois seminários e duas oficinas de educação em saúde”. O *professor 33* julgava não conseguir fazer essa articulação em 2009, o que pode significar um avanço na direção do preconizado pelas DCN.

O modo de interpretar a articulação da teoria com a prática é bem diverso entre os professores. Ao pesquisar sobre essa integração em cursos de graduação em Nutrição em Curitiba, mas especificamente em relação à disciplina Dietoterapia, Paraná⁸ encontrou como concepção mais frequente aquela que prevê sólida formação teórica prévia como garantia de uma prática satisfatória, o que pode indicar que, na percepção dos professores, a prática é o momento de aplicar a teoria.

Em nossa pesquisa, o *professor 34*, por ministrar aulas em uma disciplina prática, acredita que essa interação ocorra o tempo todo:

[...] uma vez que é uma disciplina de estágio e isto demanda recuperar, reforçar, ampliar, problematizar conteúdos teóricos diversos. As discussões feitas sobre políticas e programas de alimentação e nutrição desenvolvidas na disciplina de saúde pública são recuperadas, bem como os conteúdos de nutrição e dietética, avaliação nutricional e educação nutricional. (professor 34).

Ao discutirem sobre a integração teoria-prática, também na disciplina de estágio, professores do curso de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte indicaram ser esse um momento potencializador de discussões sobre essa relação, pois consideram *ser esse um espaço de unidade, por possibilitar uma prática fundamentada numa teoria em confronto com a realidade numa relação dialética que as inter-relaciona, recriando-as no cotidiano*.⁹ Entretanto, destacam que para efetivar esse potencial, a supervisão docente durante a atividade de estágio é imprescindível, por trazer a reflexão sobre a integração teoria-prática para o centro da formação profissional.

A integração entre os conteúdos de diferentes disciplinas

Apenas o *professor 22* revelou não ver possibilidades de promover a integração de conteúdos de diferentes disciplinas e a justifica em função da localização de sua disciplina na grade curricular. Esse problema foi apontado por ele desde a avaliação de 2009 (essa disciplina permanece com o mesmo professor) e, do seu ponto de vista, o obriga a “dedicar parte de sua carga horária em tópicos que deveriam já ter sido abordados”, razão que dificulta a integração de conteúdos.

A divisão do conhecimento em disciplinas é uma construção histórica, e nos cursos de formação do profissional de saúde, os efeitos dessa estratégia no perfil do egresso já foram bastante discutidos, por dificultar a integração entre o ensino básico e o profissionalizante, favorecer a formação de profissionais despreparados para uma atenção generalista e induzir precocemente a formação profissional especializada. A proposta de integrar os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o curso de graduação em Nutrição, descrita em seu Projeto Pedagógico, visava atenuar e, se possível, superar essas dificuldades.

Concordamos com outros autores¹⁰ quando afirmam que, apenas se ultrapassarmos as fronteiras entre as disciplinas e articularmos os processos de ensino-aprendizagem ao trabalho e à pesquisa, por meio de uma abordagem inter e transdisciplinar na construção do conhecimento, será possível formar profissionais generalistas, dotados de visão humanística e preparados para prestar cuidados contínuos e resolutivos às pessoas.

A dificuldade exposta pelo *professor 22* reflete, em parte, a falta de integração entre os professores dos diferentes departamentos que oferecem disciplinas para o curso. Os responsáveis pela gestão do curso, principalmente em momento de mudanças, necessitam administrar disputas e conflitos diários, o que torna esse processo bastante complexo e exige do professor em cargo administrativo habilitação que normalmente ele não possui.¹¹

Mas também reflete a dificuldade de todo corpo docente para superar a estrutura curricular clássica dos cursos de formação de profissionais de saúde, em que o ciclo básico está desvinculado do profissional; as disciplinas são fragmentadas e incapazes de aproveitar os conteúdos correlatos

entre elas; e as disciplinas que lidam com os aspectos biológicos e os processos de intervenção técnica são aquelas que recebem maior atenção por parte da comunidade acadêmica, em detrimento daquelas que propõem reflexões e ações no campo da ética, das ciências humanas e sociais.¹⁰

A integração entre o ensino a pesquisa e a extensão

As DCN² destacam a importância dessa integração no artigo 9º:

O Curso de Graduação em Nutrição deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

No entanto, integrar as atividades de ensino com as de pesquisa e, particularmente, com as de extensão, não foi tão fácil para os professores do curso de Nutrição. Em 2011, 50% afirmaram não conseguir promover essa integração; 33%, apenas com a pesquisa; e somente o *professor 34* (5%) integra as atividades de ensino com a pesquisa e a extensão.

Este último caso é um professor que ministra aula numa das disciplinas de prática integrada. Essa disciplina se desenvolve fora do tradicional espaço de sala de aula, é coordenada por um grupo de quatro professores de diferentes áreas da nutrição e tem como objetivo aproximar o estudante da prática profissional desde o início do curso, por meio de atividades observacionais e de pesquisa, além de discutir textos relativos ao tema.

Contudo, em 2009, os professores que eram os responsáveis pela disciplina do *professor 34* naquela época não avaliaram a possibilidade de integração ensino-pesquisa-extensão da mesma forma. Eram outros professores e um deles afirmou que na fase inicial do curso, “os alunos ainda não têm conhecimento teórico e nem prático para integrar as atividades de pesquisa e extensão”. O outro indicou apenas possibilidades futuras por meio de projeto de extensão que estava em construção com a nutricionista da unidade visitada.

Diferentemente do observado no item que trata da utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a ementa e o objetivo da disciplina, nesse caso, não contribuíram para implementar a mudança indicada nas DCN. Isso talvez ocorra porque as exigências para desenvolver projetos de pesquisa e extensão são ainda maiores do que aquelas para seu aperfeiçoamento em metodologias de ensino. Exigem o enfrentamento de questões políticas e burocráticas para a obtenção de recursos financeiros e de infraestrutura que possibilitem operacionalizar os projetos propostos e a formação e manutenção de grupos de trabalho com objetivos afinados.

Quanto aos professores que viram a possibilidade de integrar as atividades de ensino somente com as de pesquisa, as respostas foram semelhantes às da avaliação de 2009. Apenas o *professor 33*, que naquela ocasião não identificava essa possibilidade, mudou de opinião, pois embora ainda reconheça a presença de certos limites para que ocorra tal integração, já percebe possibilidades para realizá-la, como se pode constatar em seu depoimento, abaixo.

Este aspecto fica restrito à transmissão de alguns resultados de projetos de pesquisa envolvendo dietas de restrição e suplementação de triptofano e ácidos graxos essenciais no desenvolvimento do sistema nervoso (professor 33).

Entre os professores que afirmaram não conseguir promover essa integração, apenas três justificaram, conforme descrito a seguir.

Acredito que essa integração ocorra nas disciplinas específicas (professor 22).

Eu entrei este ano e não tive esta possibilidade ainda, porém acredito que seja possível (professor 14).

Ainda não houve possibilidade concreta, mas a palestra ministrada no posto de saúde poderia ser uma ação de extensão. Porém, os alunos ficam tão motivados após a conclusão da disciplina, que muitos procuram se inscrever em monitorias, iniciação científica ou estágios voluntários (professor 07).

Nesse grupo estão incluídos professores dos departamentos externos à Faculdade de Nutrição, de disciplinas que não são específicas para esse curso, e professores recém-contratados, o que pode ter contribuído para essa dificuldade.

Considerações finais

De modo geral, ao compararmos o resultado das avaliações de 2009 com as de 2011, observamos que existem propostas das DCN, integrantes do PPC de Nutrição⁴, que são de mais fácil execução do que outras. Registramos em 2011 a mesma facilidade encontrada em 2009 para integrar conteúdos de diferentes disciplinas, teoria e prática na apresentação dos conteúdos e atividades de ensino com as de pesquisa.

Contudo, houve redução no número de professores que julgou implantar metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Observamos que dois professores que em 2009 afirmaram utilizar *formas mais ativas na construção do conhecimento*, na avaliação em 2011 foram mais cautelosos em sua avaliação e optaram pela forma intermediária, segundo a qual *a disciplina é parcialmente desenvolvida na forma de transmissão de conteúdos sistematizados pelo docente e apresenta uma parte em que os estudantes desenvolvem formas mais ativas de aprendizagem*. Em 2009, implantar metodologias ativas de ensino-aprendizagem já havia sido identificada como uma das propostas mais desafiadoras.

Avaliar as competências formadas durante o desenvolvimento da disciplina foi apontada também como dificuldade na avaliação em 2009. Entretanto, em 2011, 56% dos professores avançaram na compreensão dessa prática e registraram de modo mais claro a contribuição de sua disciplina na formação das competências necessárias ao desempenho do nutricionista, descrevendo mais detalhadamente as atividades pedagógicas utilizadas para essa finalidade.

Vale destacar que reformas curriculares são campos de conflitos de interesses e tensões, onde muitas vezes as práticas educativas assumem papel conservador, de manutenção do já instituído, uma vez que as propostas de mudança podem produzir perplexidade, ansiedade e gerar paralisia, ao invés da desejada transformação. Aparentemente, os professores que demonstraram mudanças em suas práticas na direção do preconizado pelas DCN, o fizeram por esforço e iniciativa particulares, pois não houve registro de atividades formais de aperfeiçoamento docente durante o período estudado.

Ao solicitarmos aos professores que apresentassem sugestões ao final do questionário, em 2011, surgiram requerimentos de ajustes pontuais nas disciplinas, como de sua carga horária e dia e horário da semana em que a disciplina é oferecida; e ainda, propostas mais amplas como avaliar a pertinência e a carga horária de todas as disciplinas, pois parte do corpo docente considera a carga horária total do curso muito extensa.

Na avaliação de 2009, além dos ajustes pontuais, foi contundente a sugestão para que houvesse mais reuniões a fim de resolver questões e dúvidas ainda existentes, naturais durante a implantação de novo currículo em um curso com professores oriundos de vinte departamentos distintos. Os problemas ainda não estão todos solucionados, mas o cenário conturbado parece ter se desanuviado. Naquela ocasião, em 2009, dois currículos caminhavam concomitantemente, ou seja, um se extinguindo e outro sendo implantado, e isso foi desafiador para todo o corpo docente e responsáveis pela gestão do curso.

Consideramos os professores aliados no processo de reforma curricular, pois em consonância com Cruz,¹² reconhecemos o desafio que enfrentam ao tentar executar suas atividades em meio aos diferentes encaminhamentos comuns em período de implantação de uma reforma, além do fato de os professores necessitarem aprender, em serviço, para que qualquer reforma funcione. Nesse sentido, a atuação do professor é estratégica, uma vez que é ele que vai traduzir a ideia oficial para o contexto da prática, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, escolhendo métodos e técnicas para desenvolver a atividade pedagógica com seu grupo de ensino.

Contudo, importa considerar que o sucesso do processo de reforma também está condicionado ao modo como os órgãos gestores de uma instituição superior de ensino exercem sua vontade política, uma vez que a ação docente se encontra necessariamente contextualizada pela institucionalização da

reforma.¹³ As propostas de mudança apresentadas nos PPC podem enfrentar grandes dificuldades para serem aceitas e executadas se as condições institucionais não forem favoráveis – ou seja, se não houver condições de infraestrutura, de apoio à atualização pedagógica dos docentes e ao debate que possibilite maior compreensão dessas propostas.

Agradecimentos

Aos professores que participaram da pesquisa, pelo tempo que dedicaram a responder nossos questionamentos.

Referências

1. Mancebo D, Maués O, Chaves VLJ. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educ Rev.* 2006;28:37-53.
2. Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Nutrição: Resolução CNE/CES nº5, 07/11/2001. Brasília: Ministério da Educação; 2001.
3. Castilho MJR. Contexto de Formulação das Diretrizes Curriculares. *Caderno de Currículo e Ensino, LCE/NUTES/UFRJ.* 2001;2(4):49-53.
4. Universidade Federal Fluminense. Centro de Ciências Médicas. Faculdade de Nutrição. Coordenação do Curso de Graduação em Nutrição. Proposta de Reformulação do Curso de Graduação em Nutrição: projeto pedagógico e estrutura curricular. Niterói; 2004.
5. Universidade Federal Fluminense. Resolução nº 2 da Coordenação do Curso de Graduação em Nutrição: Constitui Comissão para Acompanhamento e Avaliação do Currículo do Curso de Graduação em Nutrição. *Boletim de Serviço/UFF.* 2011;XLI(94):127.
6. Garcia LAM. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? Rio de Janeiro: [2005?]. *Revista Educação Pública.* Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0023d.html>.
7. Mourão LC. O professor e a instituição formação em saúde: implicações nas transformações curriculares [tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2006.
8. Paraná SFP. A formação do nutricionista: sob o olhar da relação teoria e prática. [dissertação] Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; 2004.
9. Assis RLM, Rivânia LM, Rosado IVM. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. *Revista Katálysis.* 2012 jul./dez.;15(2): 203-11.

10. Albuquerque VS, et al. Currículos disciplinares na área de saúde: ensaio sobre saber e poder. *Interface Comun Saúde Educ.* 2009 out./dez.;13(31):261-72.
11. Almeida MJ. Gestão da escola médica: crítica e autocrítica. *Rev Bras Educ Méd.* 2008;32(2):202-9.
12. Cruz GB. A prática docente no contexto da sala de aula frente às Reformas Curriculares. *Educ Rev.* 2007;29:191-205.
13. Mourão LC, et al. Análise Institucional e Educação: reforma curricular nas universidades pública e privada. *Educação & Sociedade.* 2007 jan./abr.;28(98):181-210.

Recebido: 30/5/2013

Revisado: 07/6/2013

Aprovado: 06/9/2012

