



Ciência & Educação (Bauru)

ISSN: 1516-7313

revista@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
Brasil

de Queirós Costa, Ester; Brant Ribeiro, Victoria Maria
ANÁLISE DE UM PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR VIVENCIADO POR PROFESSORES
FORMADORES DE NUTRICIONISTAS

Ciência & Educação (Bauru), vol. 18, núm. 3, 2012, pp. 657-673

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251023705011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ANÁLISE DE UM PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR VIVENCIADO POR PROFESSORES FORMADORES DE NUTRICIONISTAS

Analysis of a curricular reform process experienced by teachers of nutrition

Ester de Queirós Costa¹ • Victoria Maria Brant Ribeiro²

Resumo: Apresenta-se a análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas, iniciado em 2007. Objetiva-se contribuir para a discussão desse tema, ainda pouco explorado na literatura sobre formação de nutricionistas. Utilizou-se questionário, enviado, em 2009, por meio eletrônico. As questões seguiram orientação do Projeto Pedagógico do Curso. Participaram 23 professores responsáveis por 21 das 37 disciplinas do período avaliado. Revelou-se dificuldade docente para implantar metodologias ativas de ensino-aprendizagem e avaliar competências e habilidades; necessidade de reuniões periódicas dos gestores com professores para os ajustes necessários; professores empenhados em integrar conteúdos de diferentes disciplinas, teoria e prática na apresentação dos conteúdos e atividades de ensino com atividades de pesquisa. Debateram-se os resultados em reunião entre professores e estudantes da instituição pesquisada. O instrumento utilizado para a pesquisa se mostrou eficiente em apontar alguns dos obstáculos à reforma em curso e possíveis caminhos para transpô-los.

Palavras-chave: Ensino Superior. Nutrição. Currículo.

Abstract: The analysis of a curricular reform process experienced by nutritionists' teachers, which started in 2007 is presented. It aims to contribute to the discussion of this issue, as yet scarcely investigated in the literature on the training of nutritionists. A questionnaire was sent in 2009 by e-mail. The questions followed the Pedagogical Project of the Course. The participants were 23 teachers responsible for 21 of the 37 disciplines in the study period. It has shown teachers' difficulties in introducing active teaching - learning methodologies and assessing skills and abilities; the need for regular meetings between managers and teachers for review; teachers difficulties in integrating subjects from different disciplines; the connection of theory and practice in the presentation of subject and in integrating teaching activities with research. The results were discussed at a meeting between teachers and students. The instrument used for the survey proved effective in pointing out some of the obstacles to the ongoing reform and possible ways to implement them.

Keywords: Higher education. Nutrition. Curriculum.

¹ Faculdade de Nutrição, Universidade Federal Fluminense. Rua Mário Santos Braga, nº30/ 4º andar – Campus do Valonguinho, Centro. Niterói, RJ, Brasil. 24.020-140. ecosta@vm.uff.br

² Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Introdução

A conformação de um currículo se dá a partir da resposta a questões como: qual o perfil profissional que se deseja formar? para que tipo de sociedade e, portanto, que conhecimento deve ser ensinado para se atingir esse objetivo? Ou seja, o que é considerado importante para fazer parte do currículo, sob uma determinada visão de mundo, em um período de tempo específico? Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a discussão sobre o currículo se encontra em um ambiente de disputa entre as diferentes teorias e entre as diversas concepções de homem e sociedade.

No Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, instâncias oficiais de governo têm publicado documentos com objetivo de promover mudanças no ensino. Esses documentos se apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, pois como foram elaborados por órgãos de governo têm objetivo de regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, conseqüentemente, nas práticas de ensino, a fim de atender a objetivos específicos (PIETRI, 2007).

Entretanto, propor um novo currículo não significa necessariamente melhoria e inovação. Ao analisar a reforma curricular britânica, Goodson (1999) aponta que, para verificar se os modelos de reforma são progressivos ou regressivos, importa considerar que as mudanças se dão a longo, médio e curto prazo, ou seja, envolvem fatores estruturais como: transformações macroeconômicas, mudanças cíclicas de média duração, como aquelas na organização escolar, e, ainda, mudanças específicas, locais e de menor proporção, como aquelas que se referem à introdução de novos equipamentos didáticos na escola. É necessário, portanto, um conjunto de investigações históricas das mudanças nas escolas, considerando as condições em que se baseiam, por um período de tempo representativo, para se analisar em que direção elas ocorreram.

As reformas curriculares podem, ainda, gerar algumas contradições, como quando são executadas por pessoas com visões e culturas educativas do passado, mas que precisam atuar se utilizando das novas estratégias propostas; ou, ainda, quando procuram desenvolver novas ideias no sistema educativo como um todo, mas, pelo tempo que levam para atingir toda população escolar, arriscam-se a se tornar ultrapassadas (SEBARROJA, 2001).

Além disso, importa considerar que professores e estudantes, ao colocarem a proposta de reforma curricular em prática, procedem à sua interpretação e traduzem o prescrito em função das suas possibilidades concretas de trabalho e de suas concepções, o que resulta em um currículo de certo modo diferenciado daquele originalmente proposto.

Considerando esses desafios à reforma de um currículo, o objetivo deste artigo é contribuir para a discussão desse tema, ainda pouco explorado na literatura sobre formação de nutricionistas, por meio da apresentação do resultado de uma primeira investigação sobre a reforma curricular em um curso de graduação em nutrição, analisada a partir do ponto de vista de alguns professores que vivenciaram a experiência inicial de sua implantação. Ressalta-se o fato de que a reforma curricular em estudo iniciou-se em março de 2007, após a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, portanto essa é uma avaliação parcial de processo de reforma em andamento, pois o currículo novo está sendo implantado gradativamente, e apresenta a

opinião de apenas uma parte do grupo envolvido – os professores. Sendo assim, é importante reconhecer os limites que esses resultados possuem.

Reforma curricular dos cursos de graduação na área de Ciências da Saúde

Várias reformulações curriculares nos diferentes cursos da área de ciências da saúde foram realizadas ao longo dos anos, mas foi após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), divulgadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, que acabaram com a obrigatoriedade de um currículo mínimo. Essas diretrizes foram aprovadas no segundo semestre de 2001 e no decorrer dos meses iniciais de 2002. Apon-tavam a necessidade de mudanças importantes nos projetos pedagógicos, nos ambientes de prática, nas relações com os serviços de saúde e com as comunidades. A orientação na formação desses profissionais foi no sentido de se contemplarem as necessidades sociais da saúde com ênfase no Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 2001).

De acordo com Ceccim e Feuerwerker (2004), os movimentos de mudança na educação dos profissionais de saúde, as DCN e as diretrizes do SUS indicam que as escolas de formação em nível Superior devem ser capazes de formar profissionais conectados às necessidades de saúde da população, comprometidas com a construção do SUS, capazes de produzir conhecimentos relevantes nas mais diversas áreas da saúde, atuantes no processo de educação permanente dos profissionais de saúde e prestadoras de serviços relevantes e de qualidade. Isso significa que docentes e profissionais que trabalham nos serviços de saúde necessitam atuar de modo integrado para possibilitar a criação de cenários mais favoráveis às mudanças indicadas para a formação.

Feuerwerker (2004), ao discutir as mudanças na graduação em medicina, alerta para a importância da definição do projeto político-pedagógico do curso. O que significa promover amplo debate sobre o papel social da instituição formadora; os objetivos apresentados pelos atores envolvidos nesse processo, e a concepção de conhecimento, educação e saúde que possuem; o perfil do profissional que se deseja formar e o seu papel na sociedade; o esclarecimento das condições conjunturais e estruturais existentes para que essa mudança ocorra. Tal prática exige aprofundamento da discussão política e conceitual que não é usual no campo da saúde. A indefinição do projeto pode resultar na produção de uma proposta híbrida, que combine aspectos parciais de diferentes proposições político-pedagógicas, criando situações e orientações contraditórias pela excessiva adaptação aos diferentes interesses.

Marins (2004), também avaliando mudanças na graduação em medicina, anuncia que o ponto de partida para definir modelos técnico-assistenciais em saúde e modelos pedagógicos de formação e capacitação de recursos humanos nessa área está na clara definição do processo de trabalho que se deseja obter como prática profissional. Nesse sentido, a formação profissional se define como uma estratégia política inicialmente, que incorpora, a seguir, ferramentas pedagógicas para fortalecer esse processo, e tendo, como eixo definidor dos modelos, o campo das políticas públicas.

No entanto, no campo da nutrição, estudos sobre a avaliação de reforma de currículos de curso de graduação com base em Projetos Pedagógicos orientados a partir das DCN ainda

são escassos. Em pesquisa na literatura, encontrou-se estudo sobre a resistência dos professores de nutrição em aceitarem mudanças na sua prática docente, atribuída, em grande parte, ao desmerecimento da atividade de ensino em relação à de pesquisa (COSTA, 2009); pesquisa que buscou, nas experiências dos docentes do Curso de Nutrição da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, determinadas categorias que pudessem significar inovação, considerada como alterações na concepção de conhecimento, não se referindo, portanto, somente a arranjos metodológicos ou à inclusão de aparatos tecnológicos (PEDROSO; CUNHA, 2008); e discussão sobre o processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição da Universidade Federal da Bahia (SANTOS et al., 2005).

Implantação da reforma curricular no curso de nutrição estudado

Desde a década de 1980, estudantes e professores do Curso de Nutrição estudado vêm identificando determinados problemas no desenvolvimento do curso. Entre eles destacam-se: a desarticulação entre ciclo básico e profissional, entre os conteúdos das diferentes disciplinas, entre teoria e prática; o curto período dedicado às atividades práticas e ao estágio supervisionado, e a necessidade de atualização dos conteúdos curriculares em função de novas demandas sociais. Esse diagnóstico resultou de debates sobre ensino de nutrição em âmbito nacional (seminários realizados em 1982 em Brasília e em 1987 em Salvador) e local (pesquisas junto aos egressos do curso, seminários temáticos e plenárias ampliadas).

Conforme a história do processo de reforma curricular relatada no Projeto Pedagógico do Curso em estudo (PPC), no período entre 1996 e 1999, as discussões avançaram 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” (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2004, formulário 2, p. 3); o tempo de integralização do curso – “a necessidade de ampliar a carga horária de estágio supervisionado” (UFF, 2004, formulário 2, p. 3); a inclusão de conteúdos como ética, exercício profissional e metodologia de pesquisa; a antecipação das atividades práticas e o contato com a realidade do exercício profissional desde o início do curso; a correlação dos conteúdos entre as disciplinas, que deveriam ser organizadas em processo crescente de complexidade; a ampliação do quadro de disciplinas optativas; a organização do curso de modo a permitir ao aluno desenvolver outras atividades teóricas e práticas extracurriculares.

Nesse mesmo documento, algumas preocupações se manifestavam de forma recorrente, como: constatar a necessidade de contínua formação pedagógica dos docentes, a fim de viabilizar as reformulações pretendidas, e identificar as limitações de ordem política e institucional para a efetivação do processo, como o número reduzido de docentes e as condições estruturais e materiais da instituição, preocupações observadas, também, em outros cursos de nutrição no país (SANTOS et al., 2005; PEDROSO; CUNHA, 2008).

Quando se analisa o texto que apresenta as DCN, observa-se que algumas recomendações vieram ao encontro do que as comunidades envolvidas com os cursos de graduação em nutrição e o Curso de Nutrição estudado, em particular, já identificavam como necessário para o aprimoramento da formação profissional. As DCN recomendam que os docentes de-

vam construir o projeto pedagógico do curso de forma coletiva, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem, e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. De acordo com o documento, a estrutura do curso deve assegurar: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão/assistência; atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso; os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo; a implementação de metodologia que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender; a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber, o saber fazer e o saber conviver; o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos; a valorização das dimensões éticas e humanísticas e, finalmente, a articulação da graduação em nutrição com a licenciatura em nutrição. As avaliações dos estudantes, ainda de acordo com as DCN, devem se basear nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, com o objetivo de ultrapassarem o modelo de avaliações que consideram apenas o conteúdo acumulado (BRASIL, 2001).

Em 2002, a Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos da instituição de Ensino Superior estudada realizou seminário com os cursos da área de ciências da saúde a fim de discutir a construção e implementação dos respectivos PPC; analisar a legislação que orientava os processos de reformulação curricular; integrar os currículos desses cursos, e articular a construção dos PPC com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Esse Seminário contribuiu para a conclusão do processo de discussão sobre a reforma curricular e construção do Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição. O PPC foi aprovado em reunião colegiada no ano de 2004. Portanto, a implantação do novo currículo do curso é uma das etapas do seu PPC, construído com base nas DCN e no resultado dos debates entre professores, estudantes e profissionais de nutrição.

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” (UFF, 2004, formulário 1, p. 1). 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. Assumiu-se como pressuposto que o objeto de estudo para a produção do conhecimento era a relação entre o homem e o alimento em suas diferentes dimensões. O que impôs uma abordagem ampliada dos fatores biológicos, psicológicos e sociais referentes ao homem, assim como das formas de apropriação individual e coletiva do alimento.

Visando potencializar a articulação entre os conteúdos e entre as diferentes disciplinas e integrar melhor os aspectos teóricos e práticos do currículo, o atual PPC buscou ampliar os espaços e tempos de vivência do estudante em instituições onde a prática se realiza. Tal estratégia se deu por meio do aumento da carga horária da disciplina Estágio Supervisionado – que passou para 720h, divididas equitativamente nos três campos: alimentação para coletividades, nutrição clínica e saúde pública – e da criação da disciplina Prática Integrada – 260h divididas em cinco campos: rede básica de saúde, creche, laboratório dietético, unidades de produção de refeições e hospitais. Além das mudanças descritas, a atual proposta de currículo pretendeu garantir um elenco significativo de atividades optativas, voltadas para a iniciação à pesquisa, ensino e extensão, visando possibilitar, ao estudante, uma maior autonomia na cons-

trução de seu percurso curricular. Foram 500h de optativas, sendo 260h para disciplinas e 240h para atividades acadêmicas complementares, que incluem: as atividades de monitoria, iniciação científica, participação em projetos de extensão, estágios ou práticas em instituições conveniadas com a Instituição de Ensino Superior estudada e participação em cursos de extensão em áreas afins, em congressos e em encontros científicos.

Avaliação do processo de reforma curricular

Métodos

A avaliação sobre o processo de reforma curricular do ponto de vista do professor constitui uma das etapas da pesquisa para a tese de doutorado de uma das autoras deste artigo. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição em estudo.

Para a coleta de dados, elaborou-se questionário (APÊNDICE A) 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. 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 Projeto; 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.

O período avaliado compreendeu março/2007 a dezembro/2008, ou seja, avaliaram-se os dois primeiros anos do curso, submetidos ao novo currículo. Após contato com os chefes dos vinte departamentos que oferecem disciplinas para o curso, enviaram-se os questionários por via eletrônica para os professores das 37 disciplinas ministradas no período avaliado. Responderam ao questionário 23 professores, responsáveis por 21 disciplinas.

Para avaliar as habilidades e competências requeridas para a formação do nutricionista, previstas no PPC, agruparam-se aquelas possíveis de serem desenvolvidas nessa fase inicial do curso em seis mais gerais: aprender a aprender; saber se comunicar; saber agir criativamente e buscar formas de lidar com situações novas; reconhecer as diversas relações entre o homem e o alimento; saber trabalhar em grupo; saber o valor dos alimentos e sua correta manipulação (APÊNDICE A).

Com o objetivo de conhecer as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas, apresentaram-se 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, portanto a

análise de seus resultados se deu por meio da descrição do conteúdo e posterior pesquisa dos “núcleos de sentido” que compunham a comunicação, cuja presença ou frequência de aparição poderia significar algo para o objeto analítico escolhido (BARDIN, 2009).

As respostas ao questionário foram categorizadas inicialmente em afirmativas e negativas, por exemplo, na questão 04 foi perguntado ao professor “Conforme sua análise houve possibilidades de articular a teoria com a prática na apresentação dos conteúdos durante o desenvolvimento de sua disciplina? Cite exemplo.”

E o professor responsável pela disciplina 03 respondeu de modo que foi categorizado como resposta afirmativa, como se pode observar: “Todos os temas teóricos apresentados têm ligação direta com as atividades práticas. Além disso, faz-se sempre alusão à importância deste conhecimento nas futuras atividades profissionais”.

A seguir, as respostas em cada um desses dois grupos, das afirmativas e das negativas, foram agrupadas pela semelhança de sentido. Por exemplo, a resposta afirmativa à questão 04 dada pelo professor da disciplina 07 foi agrupada com a do professor da disciplina 03:

“Além de a disciplina possuir metade da sua carga horária experimental, o desenvolvimento das atividades de estudo dirigido e discussões dos assuntos abordados em seminários foram contextualizados para mostrar a aplicação da teoria na vivência da prática profissional do nutricionista”.

Resultados e discussões

As mudanças propostas no PPC para a reforma curricular no curso de nutrição apresentam diferentes graus de dificuldade para sua implantação. Observou-se que o desenvolvimento, na disciplina, de determinadas habilidades e competências pareceu ocorrer sem problemas, no entanto, sua avaliação e a utilização de estratégia ativa de ensino-aprendizagem se constituíram em desafios para os professores que participaram dessa pesquisa.

Ao se analisarem as respostas à questão 01, constatou-se que apenas cinco docentes não responderam sobre o desenvolvimento de habilidades e competências, os demais 18 procederem à seleção daquelas que julgaram pertinentes à sua disciplina e deram exemplos (Quadro 1).

Quadro 1. Habilidades e competências desenvolvidas nas disciplinas dos 04 primeiros períodos do curso de nutrição, conforme avaliação dos 23 professores.

Competências e habilidades desenvolvidas	Frequência de citação pelos professores
Saber se comunicar	15
Aprender a aprender	12
Saber trabalhar em grupo	12
Reconhecer as diversas relações entre o homem e o alimento	12
Saber agir criativamente e buscar formas de lidar com situações novas	09
Saber o valor dos alimentos e sua correta manipulação	09

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da análise dos questionários respondidos pelos professores.

Ressalta-se que “saber se comunicar” foi a mais citada, pois no entendimento dos professores,”ao apresentarem artigos científicos na forma de seminários os alunos exercitaram a capacidade de se comunicar, de trabalhar em grupo [...]” conforme exemplificou o professor 14.

Entretanto, um dos professores identificou a necessidade de formação pedagógica para implantar as mudanças planejadas: “Aprender a aprender vem sendo trabalhado também, mas nós temos que nos formar para que isso ocorra, porque exige mudança de postura do docente” (professor 18).

Quanto à avaliação das habilidades e competências, tema da questão 02, quatro (04) professores não responderam, entre eles novamente o professor 18, que reconheceu sua dificuldade nessa etapa, pois acusou “a ausência de instrumentos sensíveis para avaliar o estudante sob a perspectiva do que se prevê nas DCN”.

Nessa questão, não foram apresentadas opções aos professores, que citaram as modalidades de avaliação utilizadas e as combinações entre elas conforme sua prática cotidiana na disciplina. Duas ou três combinações foram as mais frequentes (Quadro 2).

Quadro 2. Modalidades de avaliação das habilidades e competências desenvolvidas nas disciplinas dos 04 primeiros períodos do curso citadas pelos 23 professores

Modalidades de avaliação das habilidades e competências desenvolvidas	Frequência de citação pelos professores
Seminário	10
Prova	09
Relatório de aula prática	07
Participação em aula	05
Discussão entre professores e estudantes	04
Aulas práticas	02
Estudo dirigido	02
Exercício apresentado e discutido em sala de aula	02
Debate, mesa-redonda	02
Frequência às aulas	02
Anteprojeto de pesquisa	01

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da análise dos questionários respondidos pelos professores.

De um modo geral, os professores indicaram formas de avaliação de conteúdo, e não de avaliação de habilidades e competências, conforme exposto pelo professor 22:

Através da aplicação e correção de 03 provas teóricas com questões predominantemente que requerem justificativas das respostas, e do julgamento do trabalho em grupo de 04 ou 05 alunos com apresentação oral apresentado ao final do período letivo, onde todos os alunos têm oportunidade de expor parte do assunto, e cada grupo aborda um grupo de aditivos de alimentos diferente.

Três docentes afirmaram aplicar apenas provas e um (01) apenas um seminário, porque julgam a carga horária da disciplina insuficiente para ministrarem todo o conteúdo, o que os impede de “utilizar outras formas de avaliação que demandam mais tempo”, conforme justificativa do professor 15.

A indicação da estratégia de ensino-aprendizagem utilizada foi o tema da questão 03. A análise dos questionários demonstrou que os professores, ao escolherem entre as três opções apresentadas nessa questão, preferiram a opção (b), na qual a disciplina é parcialmente desenvolvida na forma de transmissão de conteúdos e parcialmente de modo que os estudantes desenvolvam formas mais ativas de aprendizagem (dez docentes); seguida da opção (c), em que se utilizam estratégias mais ativas (sete docentes) e da opção (a), em que a estratégia mais utilizada é a transmissão de conhecimentos (seis docentes).

A maioria dos professores que escolheu como estratégia mais utilizada a transmissão de conhecimentos não deu exemplos nem justificou sua resposta, a exceção foi o professor 02 que pareceu se esforçar para superar o modelo de ensino-aprendizagem por meio de metodologias passivas.

“Dada a natureza da disciplina, esta é desenvolvida principalmente pela transmissão de conhecimento, porém, em algumas situações é possível fazer com que os alunos deduzam o ‘seguinte passo’ a partir de um raciocínio lógico induzido pelo professor”.

Strack, Loguércio e Del Pino (2009), em pesquisa acerca de percepções de professores de Ensino Superior sobre a literatura de divulgação científica e a sua utilização em sala de aula, encontraram relatos semelhantes quanto à dificuldade em se implantar novas práticas educativas em função do tempo disponível, tanto na disciplina para trabalhar todo o conteúdo proposto, quanto do professor para o preparo de aulas. De acordo com os resultados encontrados pelos autores citados, “a pesquisa é prioridade na vida desses professores/pesquisadores, pois ela implica toda uma gama de recursos e condições de trabalho que, de outra maneira, não seriam possíveis” (STRACK; LOGUÉRCIO; DEL PINO, 2009, p. 434).

Mudanças nas práticas cotidianas de trabalho não são fáceis de operacionalizar. Em Cursos de Medicina, foram identificados determinados fatores que limitam as mudanças na prática docente, como: a desvalorização das atividades de ensino e a supremacia da pesquisa; a falta de identidade profissional docente em função da valorização das competências específicas para o exercício da profissão; a deficiência na formação pedagógica do professor; a resistência docente a mudanças, pela sua dificuldade com questões educativas e pela insegurança em mudar seu modo de ensinar; e, finalmente, o individualismo dos professores, o que é reforçado pela forma de estruturar os currículos em disciplinas, pois contribui para a falta de diálogo entre os docentes que permanecem exercendo a função a seu modo particular (COSTA, 2007).

Também no Curso de Nutrição estudado, se constituiu um desafio mudar as estratégias de ensino-aprendizagem praticadas.

Outras mudanças propostas no PPC para a reforma curricular foram mais facilmente implementadas pelos professores pesquisados, ou porque se constituíam em atitudes já assumidas por eles, ou porque não demandavam alterações tão radicais em suas práticas pedagógi-

cas. Foi o caso da “integração teoria-prática na apresentação dos conteúdos” e da “integração entre os conteúdos de diferentes disciplinas”.

A integração teoria-prática na apresentação dos conteúdos foi interpretada como: a integração das aulas teóricas com as práticas, do conteúdo teórico da disciplina com exemplos de atividades da prática profissional do nutricionista, e como resultado da atividade de pesquisa em fontes teóricas sobre questões elaboradas na vivência em ambiente de prática profissional. Apenas quatro professores não viram possibilidades para essa integração e justificaram suas respostas ao alegarem que faltam condições aos laboratórios no quais as práticas de suas disciplinas poderiam ser realizadas.

Paraná (2004), ao pesquisar sobre a integração teoria-prática em Cursos de Graduação em Nutrição em Curitiba, encontrou, em sua pesquisa, dificuldades maiores do que as relatadas pelos professores, em nosso estudo, para implementar a integração teoria-prática, como: a falta de espaço físico para garantir atividades práticas, o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de estrutura financeira de algumas instituições, e o curso ministrado em turno noturno. Os professores de Curitiba julgaram que os momentos de integração se deram em atividades de estudo de caso em que o estudante teve contato com paciente real, na instituição de saúde; em atividades de estudo de caso teórico, e em atividades de pesquisa de campo.

Na concepção de Paraná (2004, p. 115), os seis professores entrevistados manifestaram, ainda que de forma incipiente, que “a prática pode ser o ponto de partida para a compreensão e sistematização dos conhecimentos da área”. Em nossa pesquisa, apenas um dos 23 professores afirmou, de modo categórico, que a integração teoria-prática teve, na vivência em ambiente de prática profissional, o seu ponto de partida.

Quanto à “possibilidade de promover integração entre os conteúdos de diferentes disciplinas”, vinte professores afirmaram fazê-la, embora, para seis desses professores, ela aconteça apenas entre as disciplinas do mesmo departamento. Para alguns professores, a integração se dá ao se exemplificarem situações cotidianas vivenciadas pelo nutricionista em seu ambiente de trabalho; para outros, a integração ocorre quando os conteúdos são abordados com ênfases diferenciadas em função das disciplinas. Por exemplo, o estudo sobre proteínas, na disciplina composição de alimentos, destaca determinados aspectos que são complementares àqueles abordados na disciplina que trabalha o planejamento dietético.

Finalmente “a integração das atividades de ensino com as de pesquisa e extensão” encontrou relativa dificuldade. Foi mais facilmente implantada a integração ensino-pesquisa, pois 11 professores afirmaram que ela já ocorria por meio: da discussão de projetos de pesquisa em andamento, orientação de estudantes quanto aos seus Trabalhos de Conclusão de Curso, desenvolvimento de atividades de ensino nos laboratórios em que esses docentes atuavam, orientação quanto a como pesquisar em portais oficiais que existem para essa finalidade, e visita técnica a locais de prática do profissional nutricionista. Apenas um professor relatou integrar as atividades de ensino também com as de extensão, desenvolvidas com os profissionais do local onde a disciplina ocorreu.

Os demais professores do grupo, em sua maioria, não justificaram a dificuldade para essa integração, apenas o professor 25 e o professor 19 apresentaram seus argumentos, como demonstrado a seguir, respectivamente.

“Não dispomos da infra-estrutura necessária para trabalhar (na linha de pesquisa do professor), mas se houver interesse de algum aluno, com certeza poderíamos pensar em realizar um trabalho de cooperação com a FIOCRUZ”.

“Os alunos ainda não têm conhecimento teórico e nem prático para integrar as atividades de pesquisa e extensão, somente em casos isolado onde poucos alunos atuam como bolsista”.

Costa (2009, p. 100), em estudo sobre a formação pedagógica de professores de nutrição, observou que, com frequência, “os professores vêem a si mesmos mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado) do que como professores, de fato”. Tal fato se deve ao reconhecimento da pesquisa como condição necessária para o desenvolvimento da pós-graduação e à constatação de que os estímulos para a atuação e os critérios de progressão na carreira têm se fundamentado mais na produção científica que no exercício da docência. Essas condições institucionais relatadas por Costa, possivelmente contribuem para aproximar o professor das atividades de pesquisa em detrimento das de extensão.

O processo de mudança do currículo do Curso de Nutrição estudado foi considerado adequado e sem problemas por apenas oito (08) professores. Os demais se dividiram em julgar o processo “difícil”, pois alegaram faltar condições nos laboratórios para ministrar disciplinas do currículo antigo e do currículo novo aos estudantes em um mesmo período letivo; “confuso”, pois a carga horária atual sobrecarrega os estudantes, o que faz com que cheguem cansados à aula, o que exige do professor esforço extra para motivá-los; “desafiador”, porque no próximo semestre haverá grande volume de disciplinas do currículo novo e do antigo ministradas ao mesmo tempo; alguns ainda afirmaram “desconhecer o currículo novo” e, finalmente, indicaram que “faltam mais debates e ajustes” para a implantação adequada da reforma curricular.

Foi decisão do corpo docente do Curso de Nutrição estudado, registrada em seu PPC, administrar dois currículos simultaneamente, ou seja, se implanta o currículo novo gradativamente ao mesmo tempo em que se exclui o currículo antigo, semestre após semestre. Os estudantes que porventura atrasarem o cumprimento de uma disciplina por mais de um ano devem cursar a disciplina equivalente no currículo novo.

Abreu Neto et al. (2006), ao avaliarem a percepção dos docentes sobre o novo currículo de graduação da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás (UFG), implantado em 2003, concluíram que, apesar de os professores aprovarem a reformulação implantada (77% de aprovação), sentiam necessidade de maior integração entre as disciplinas, capacitação/formação docente para prepará-los para a implantação do novo currículo e de compromisso dos professores envolvidos no processo. Apontaram como negativo o excesso de carga horária anual para os estudantes e, como positivo, a inserção precoce na prática médica, a ampliação das atividades com a comunidade e a maior integração disciplinar, embora ainda não suficiente.

As dificuldades encontradas na UFG são muito semelhantes às aquelas descritas pelos professores do curso de nutrição avaliado neste artigo, pois ao solicitarem mais debates e

ajustes e revelarem o desconhecimento do currículo em processo de implantação, eles demonstram sentir, de alguma forma, a necessidade de maior integração, compromisso e envolvimento do corpo docente no movimento de reforma curricular, conforme declararam os professores da UFG.

A manutenção de espaços institucionais nos quais possa ocorrer o debate sobre as concepções e crenças dos professores e estudantes a respeito do modo de se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em instituições de Ensino Superior, dos aspectos considerados importantes na formação atual do profissional de saúde e do significado de uma reforma curricular é importante para o resultado da proposta de mudança, pois essas crenças e concepções influem no modo como o professor traduz, para sua prática pedagógica, as normas oficiais (RONZANI, 2007; LOPES NETO et al., 2007).

De acordo com Marins (2004), docentes, discentes e sociedade em geral parecem considerar o modelo hegemônico ainda como o mais adequado, o que contribui para que: a formação profissional se mantenha segundo a lógica tradicional, a integração ensino - serviço - sociedade e a utilização de novos cenários mais adequados à aprendizagem não se realize facilmente, e os modelos de avaliação de aprendizagem permaneçam descolados dos objetivos referentes às competências e habilidades. Nesse cenário de formação profissional, a produção do conhecimento nem sempre está direcionada para atender às necessidades de saúde da população, conforme preconizado pelas DCN.

Ficou evidente, no Curso de Nutrição estudado, a presença dos seguintes obstáculos iniciais a se enfrentar na implantação do novo currículo:

- a) a introdução de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e a aplicação de avaliações que afirmam competências e habilidades;
- b) os problemas operacionais e de infraestrutura identificados durante a realização simultânea dos dois currículos;
- c) o desconhecimento da proposta de reforma curricular por parte do corpo docente;
- d) o desinteresse em participar da pesquisa de avaliação da reforma demonstrado por professores responsáveis por 43% das disciplinas oferecidas ao curso no período avaliado.

O desconhecimento do PPC pode ser um dos fatores que dificulta a implantação da reforma, o que reforça a necessidade de debates mais frequentes sobre o processo. Tal suposição se baseia no fato de que os professores participantes da construção do PPC não são, necessariamente, os que ministraram as disciplinas avaliadas. Na ocasião da coleta de dados, foram encontrados 20% de professores substitutos localizados nos diferentes departamentos que oferecem disciplinas ao curso, ou seja, de professores em contrato temporário por seis a 24 meses, substituindo o professor do quadro permanente afastado temporariamente.

Os professores substitutos, sobretudo aqueles que atuam nos departamentos externos à Faculdade de Nutrição, podem encontrar mais dificuldade em atender à proposta do PPC de nutrição por várias razões, além do fato de não terem participado de sua elaboração: ministram aulas para vários cursos da Instituição de Ensino Superior que os contrata; permanecem por curto período de tempo em contato com os estudantes e profissionais da área de nutrição, e, normalmente, não participam das reuniões do Colegiado de Curso como representantes dos departamentos a que, temporariamente, estão vinculados.

Considerações finais

Os professores participantes dessa pesquisa demonstraram que as mudanças propostas no PPC com maior dificuldade para se realizarem são aquelas que exigem transformações mais profundas no modo de planejar e executar as disciplinas. Entretanto, apenas um professor manifestou de modo claro a necessidade de formação pedagógica para introduzir metodologias ativas de ensino-aprendizagem e avaliar o desenvolvimento de habilidades e competências nas disciplinas, propostas das DCN que integram o PPC. A falta de formação pedagógica pode ser uma das razões que impedem a mudança de práticas de ensino no Curso de Nutrição estudado.

Por outro lado, vale ressaltar que houve empenho e interesse da maior parte dos professores para integrar o conteúdo de diferentes disciplinas, a teoria com a prática na apresentação dos conteúdos e as atividades de ensino com as de pesquisa.

A análise do questionário utilizado para essa pesquisa possibilitou identificar alguns dos obstáculos ao desenvolvimento do processo de reforma curricular na instituição estudada e possíveis caminhos para transpô-los, pois, ao se solicitar aos professores pesquisados sugestões para aprimorar o processo, se revelou a necessidade de mais reuniões a fim de esclarecer dúvidas e resolver questões, que, naturalmente, ocorrem durante a implantação de novo currículo em um curso com professores oriundos de vinte departamentos distintos.

Os resultados dessa pesquisa foram apresentados e discutidos em Reunião do Colegiado do Curso de Nutrição estudado, a fim de colaborar com o processo de reforma curricular em andamento. Todos os departamentos que oferecem disciplinas ao Curso e o Diretório Acadêmico possuem representantes no Colegiado, que é presidido pelo coordenador do curso. Acreditamos que o sucesso da reforma curricular está condicionado à participação de todos os atores envolvidos nesse processo, pois sua complexidade requer a construção de ambientes propícios à mudança nos cenários de formação profissional a fim de permitir a materialização do discurso apresentado no Projeto Pedagógico de Curso.

Nesse sentido, um caminho que se descortina como promissor é promover, nas reuniões periódicas do Colegiado do Curso de Nutrição, um espaço permanente para esclarecer as dúvidas sobre o PPC, integrar as atividades e conteúdos das disciplinas oferecidas pelos diferentes departamentos da Instituição de Ensino Superior estudada, e investir na formação pedagógica do corpo docente, o que supera a rotina dos membros do Colegiado de deliberar sobre as dificuldades administrativas que cotidianamente se apresentam.

Agradecimento

Agradecemos a colaboração da professora Cristina Pinheiro Mendonça pela generosa leitura crítica do texto.

Referências

- ABREU NETO, I. P. et al. Percepção dos professores sobre o novo currículo de graduação da Faculdade de Medicina da UFG implantado em 2003. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 154-160, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. rev. atual. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CES 05/2001, de 07 de novembro de 2001**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em nutrição. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 set. 2006.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v20n5/36.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.
- COSTA, N. M. S. C. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 21-30, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/rbem/v31n1/04.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2008.
- _____. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 97-104, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v22n1/09.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2009.
- FEUERWERKER, L. C. M. Gestão dos processos de mudanças na graduação em medicina. In: MARINS, J. J. N. et al. (Org.). **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 17-39.
- GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, H. L. (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.
- LOPES NETO, D. et al. Aderência dos cursos de graduação em enfermagem às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 6, p. 627-634, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n6/02.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2008.
- MARINS, J. J. N. Os cenários de aprendizagem e o processo do cuidado em saúde. In: MARINS, J. J. N. et al. (Org.). **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 97-108.
- PARANÁ, S. F. P. **A formação do nutricionista: sob o olhar da relação teoria e prática**. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

- PEDROSO, M. B.; CUNHA, M. I. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 24, p. 141-152, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n24/10.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.
- PIETRI, E. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007.
- RONZANI, T. A reforma curricular nos cursos de saúde: qual o papel das crenças? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 38-43, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n1/06.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2008.
- 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**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 105-117, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v18n1/23512.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2008.
- SEBARROJA, J. C. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, políticas e práticas, 14).
- STRACK, R.; LOGUÉRCIO, R.; DEL PINO, J. C. Percepções de professores de ensino superior sobre a literatura de divulgação científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 2, p. 425-42, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 23 set. 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Faculdade de Nutrição. **Proposta de reformulação do curso de graduação em nutrição: projeto pedagógico e estrutura curricular**. Niterói, 2004.

APÊNDICE A. Questionário enviado aos professores

**Acompanhamento da Implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição
e de sua nova Estrutura Curricular**

Disciplina: _____

Professor: _____

Data: _____

Prezado professor (a), as avaliações periódicas fazem parte do acompanhamento da implantação do *Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição*. Inicialmente, procedemos a uma avaliação junto aos estudantes (julho de 2008). Nesse momento, o objetivo é conhecer o resultado de sua análise, para tal, queremos contar com a sua colaboração.

1. O *Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição* apresenta as **habilidades e competências** requeridas para a formação do nutricionista, visando o seguinte perfil profissional:

Profissional de saúde, com formação generalista, humanística e crítica, capacitado, enquanto bacharel, a atuar científica, técnica e eticamente em todas as áreas em que a alimentação e nutrição são fundamentais para preservar, promover e recuperar a saúde de indivíduos e grupos populacionais, articulando os conhecimentos biológicos, políticos, econômicos, sociais e humanos, de forma comprometida com as transformações da sociedade, visando contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população.

A elaboração das **habilidades e competências** teve como base as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição* (Resolução CNE/CES nº05 de 07/11/2001). Na sua concepção, a disciplina da nova estrutura curricular que ministrou, a partir de março de 2007, apresentou possibilidades de contribuir para alguma dessas **habilidades e competências gerais**? Cite exemplo de uma situação ocorrida durante a atividade de ensino que represente essa contribuição:

1. Aprender a aprender
2. Saber se comunicar;
3. Saber agir criativamente e buscar formas de lidar com situações novas;
4. Reconhecer as diversas relações entre o homem e o alimento;
5. Saber trabalhar em grupo;
6. Saber o valor dos alimentos e sua correta manipulação.

2. De que forma essas habilidades e competências estão sendo **avaliadas** em sua disciplina?

3. De que forma você avalia as **estratégias de ensino e aprendizagem** utilizadas na sua disciplina? Cite exemplo de uma situação ocorrida durante a atividade de ensino que represente essa estratégia utilizada:

- 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 onde os estudantes desenvolvem formas mais ativas de aprendizagem.
- C) A disciplina é desenvolvida, predominantemente, de modo que os estudantes atuem de forma mais ativa na construção do seu conhecimento.

4. Conforme sua análise, houve possibilidades de **articular a teoria com a prática** na apresentação dos conteúdos durante o desenvolvimento de sua disciplina? Cite exemplo:

5. Houve possibilidades de promover a **integração entre os conteúdos de diferentes disciplinas**? Cite exemplo:

6. Houve possibilidades de **integrar as atividades de pesquisa e extensão com as de ensino**? Cite exemplo:

7. No que diz respeito às **condições físicas da instituição**, ou infraestrutura onde é executada a disciplina, atribua os seguintes conceitos (1-péssimo; 2-regular; 3-bom; 4-ótimo) aos itens relacionados abaixo:

A) ventilação da sala de aula/laboratório ____

B) iluminação da sala de aula/laboratório ____

C) limpeza da sala de aula/laboratório ____

D) condições dos equipamentos didáticos ____

E) condições dos elevadores ____

F) condições dos banheiros ____

8. Na sua avaliação, como foi a **conciliação do currículo antigo com o currículo novo**, em processo de implantação?

9. Gostaria de acrescentar mais alguma informação para colaborar com esse processo?

Agradecemos muito sua colaboração, que certamente contribuirá para a adequada implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição da UFF.

Artigo recebido em 25/05/2011. Aceito em 11/12/2011.