

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MAISA BELTRAME PEDROSO**

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA AÇÃO DO NUTRICIONISTA:  
um estudo dos projetos de formação no Brasil, Argentina e Portugal**

**SÃO LEOPOLDO  
2012**

**MAISA BELTRAME PEDROSO**

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA AÇÃO DO NUTRICIONISTA:  
um estudo dos projetos de formação no Brasil, Argentina e Portugal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
- UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Isabel da Cunha  
Orientadora do doutorado sanduíche: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carlinda Leite

**SÃO LEOPOLDO  
2012**

P372d      Pedroso, Maisa Beltrame  
A dimensão pedagógica da ação do nutricionista: um estudo dos projetos de formação no Brasil, Argentina e Portugal / Maisa Beltrame Pedroso.-- 2012.  
171 f. ; 30cm.  
Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Isabel da Cunha; Orientadora do doutorado sanduíche: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carlinda Leite.

1. Práticas educativas. 2. Curso de nutrição. 3. Projeto político pedagógico. 4. Professores - Prática docente. I. Título. II. Cunha, Maria Isabel da. III. Leite, Carlinda.

CDU 371.133

**MAISA BELTRAME PEDROSO**

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA AÇÃO DO NUTRICIONISTA:  
um estudo dos projetos de formação no Brasil, Argentina e Portugal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
– UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do  
título de Doutor em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Cervato Mancuso – USP

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet – UFPEL

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

---

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer – UNISINOS

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Isabel da Cunha – UNISINOS (Orientadora)

À memória de meu pai, de quem carrego saudade.

## AGRADECIMENTOS

- À Deus pela bênção da vida.
- Ao Paulo, por todo apoio, amor, compreensão e pela companhia ao longo da trajetória que me levou à concretização deste sonho.
- Aos meus filhos Anderson e Natália, por entenderem o meu desejo de continuar estudando, por compreenderem as ausências e angústias de cada etapa e comemorarem comigo as vitórias.
- Aos meus pais que, ao transmitirem seus valores, ensinaram-me a viver a vida com dignidade e a lutar pelo que eu quero.
- À minha orientadora, Professora Mabel, mestre no sentido pleno da palavra, por ajudar-me a descobrir o que fazer de melhor e, assim, fazê-lo cada vez melhor.
- À Professora Cleoni Fernandes, pela sua sensibilidade e amor incondicional. Obrigada pela sua luz e por ajudar-me “a colher as pedras no caminho” e a descobrir que não estava sozinha!
- Ao meu amigo Ronaldo, que incondicionalmente se dispôs a ler meu trabalho, contribuindo com sua experiência, dedicação e carinho.
- À Professora Elisa Lucarelli, pelo carinho e estímulo e por acreditar na pesquisa incentivando para que eu realizasse a coleta de dados na Argentina, dando suporte técnico e afetivo.
- À Professora Carlinda Leite pela acolhida e orientação durante o estágio doutoral em Portugal.
- À Professora Sylvia Batista, pela sua disponibilidade, possibilitando a realização da coleta de dados, na UNIFESP.
- Aos meus irmãos Graça, Almir, André e Fifo, por apoiarem-me, incentivando-me a seguir em frente. Especialmente para dizer que hoje está culminando aquilo que sempre me perguntavam: quando vais terminar?
- Aos meus sobrinhos e afilhados, que isto sirva de exemplo para que não desanimem até verem realizados seus sonhos.
- À Carolina Breda agradeço sinceramente o apoio afetivo e as contribuições imprescindíveis para realização desse trabalho em Portugal.
- Às minhas amigas de fé Ruth, Malu e Sandra. Obrigado por acreditarem em mim!
- Aos colegas da PAN/SES, Maria Alice, Deise e Paulo pelo incentivo e motivação para continuar a progredir, apostando na minha formação acadêmica e pessoal.

- Ao grupo de pesquisa por fazer-me acreditar que a Academia ainda é um lugar de partilha e afetos.
- Aos Professores da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação - FCNAUP, da Universidade do Porto; da *Escuela de Nutrición*, da Universidade de Buenos Aires, e do Curso de Nutrição da Universidade Federal de São Paulo - *Campus* Baixada Santista., que gentilmente acolheram o meu pedido, participando das entrevistas. Obrigada pelos ensinamentos e pela partilha dos conhecimentos e experiências.
- Aos alunos e nutricionistas que colaboraram com meu estudo. Obrigada pela consideração e pela disponibilidade.
- Aos meus familiares que mesmo distante no dia a dia sei que acreditam, torcem e se orgulham com minhas conquistas.
- À CAPES pelo apoio recebido para o desenvolvimento dos estudos no exterior.
- À cada amigo e amiga que no período de desenvolvimento deste trabalho ajudaram-me com palavras de carinho e compreensão, demonstrando que a superação nos momentos difíceis vale a pena, por ter ao meu lado quem realmente se importa com a gente.

À todos, meu muito obrigada!

## RESUMO

Vários países vêm realizando reformas no ensino da graduação objetivando integrar suas funções às necessidades da sociedade, tendo como pano de fundo a produção de conhecimento que preparasse o capital humano para atender a inclusão no circuito da globalização. Este é o caso dos cursos da área da saúde e, no enfoque deste estudo, o Curso de Nutrição. Sem minimizar a importância das habilidades técnicas na formação dos estudantes, essas demandas estão exigindo novas configurações curriculares e distintas práticas educativas. Compreender o exercício profissional do nutricionista, como uma ação eminentemente pedagógica, remete a repensar as práticas acadêmicas vividas na sua formação e o papel dos formadores nesse contexto. Embora se possa considerar esse fenômeno como um processo global, neste estudo foram tomadas experiências de formação nos Cursos de Nutrição de Portugal, da Argentina e do Brasil. No primeiro foi selecionado o Curso de Nutrição da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação- FCNAUP, da Universidade do Porto; na Argentina, a *Escuela de Nutrición da Facultad de Medicina*, da Universidade de Buenos Aires, e no Brasil, o Curso de Nutrição da Universidade Federal de São Paulo- *Campus* Baixada Santista. A experiência brasileira foi eleita por caracterizar-se como uma experiência singular no seu aporte curricular e metodológico. As demais escolhas decorrem de estudos realizados em doutorado sanduíche nos respectivos países. A pesquisa assumiu uma condição qualitativa, com inspiração nos princípios etnográficos. Foram realizadas dezessete entrevistas, com docentes, estudantes e egressos, buscando compreender se e como a dimensão pedagógica está presente na formação do nutricionista e se influencia os saberes desse profissional. Também foram explorados os documentos legais que incidem na constituição dos três Cursos. No percurso investigativo foi possível observar que os Projetos Políticos Pedagógicos, - enquanto manifestação da organização dos Cursos - procuraram ser o ponto de partida para o desenvolvimento e a inovação curricular, na direção da integração dos conhecimentos e das práticas que valorizam as aprendizagens coletivas. A dimensão pedagógica do profissional nutricionista aparece de forma distinta na legislação e nas propostas curriculares dos três Cursos, nos diferentes países. Enquanto nas Diretrizes Curriculares brasileiras este ponto é enfatizado, nos outros países parece constituir-se num valor para as comunidades acadêmicas, mas expresso com mais nebulosidade na legislação educacional. Provavelmente essa condição é favorecida pela adequação das políticas de educação às políticas de saúde, após a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil. A constituição participativa do Projeto Pedagógico incide sobre o saber dos professores e engajamento aos seus princípios, como foi possível perceber nas três realidades estudadas. A relação teoria-prática aparece como fundamental na formação, no sentido de favorecer a visão de realidade que embasa o conhecimento e o compromisso dos estudantes. Nesse sentido parece ter sido fundamental o estabelecimento de relações entre Universidade e os Serviços de Saúde que devem agir em conjunto, visando a formação dos futuros profissionais. O processo educativo desenvolvido de forma coletiva, no qual todos os atores envolvidos, docentes, alunos e comunidade aprendem mutuamente, favorece o desenvolvimento da autonomia, dando condições para transformar o indivíduo em um sujeito mais solidário. A pesquisa, que teve a finalidade de investigar os cenários contemporâneos da formação do profissional nutricionista, procurou contribuir para a qualidade dessa formação e ampliar os cenários e possibilidades para uma prática educativa coerente com as demandas de uma sociedade mais justa e de maior bem estar. Apostou no valor da dimensão pedagógica da ação daqueles que trabalham no campo da saúde que, inclui, também, a concepção do conhecimento partilhado e solidário, criando condições para uma conscientização de que a atividade principal do profissional nutricionista é promover a humanização dos indivíduos.

Palavras-chave: Práticas educativas. Cursos de nutrição. Projeto político pedagógico.



## ABSTRACT

Several countries have conducted reforms in undergraduate teaching aiming to integrate its functions to the needs of society, having as background the production of knowledge to prepare the human capital to meet the inclusion in the circuit of globalization. This is the case of courses in the area of health, and under the perspective of this doctoral study-- the Nutrition course. Without minimizing the importance of technical skills in the training of students, these demands require new curricular settings and different educational practices. Understanding the nutritionist's professional exercise, as an eminently pedagogical action, refers to rethinking academic practices experienced in his/her training and the role of trainers in this context. Although one can consider this phenomenon as a global process, experiments in this study were taken from Nutrition Training Courses in Portugal, Argentina and Brazil. At first we selected the course of Nutrition of the School of Science of Nutrition and Food- (FCNAUP) at the University of Porto; in Argentina, the *Escuela de Nutrición da Facultad de Medicina* at the University of Buenos Aires, and in Brasil, the Course of Nutrition of the Federal University of São Paulo- Baixada Santista campus. The Brazilian experience was chosen for characterizing itself as a unique experience in its curricular and methodological approach. The other choices are the result of sandwich doctoral studies in the respective countries. The research took a qualitative approach, with inspiration from ethnographic principles. Seventeen interviews were conducted with the faculty, undergraduates and graduates, trying to understand whether and how the pedagogical dimension is present in the nutritionist training and whether it influences the knowledge of this professional. Legal documents that involve the formation of the three courses were also examined. In the course of the research it was possible to observe that the Pedagogical Political Projects, -- while manifestation of the organization of the courses -- sought to be the starting point for curriculum development and innovation, toward the integration of knowledge and practices that value the collective learning. The pedagogical dimension of the professional nutritionist appears differently in the legislation and in the proposed curriculum of the three courses, in the respective countries. While this aspect is emphasized in the Brazilian Curricular Guidelines, in other countries it seems to be a value for the academic communities, but expressed with more cloudiness in educational legislation. Probably this condition is favored by the adequacy of education to health policies, after the creation of the Unified Health System (SUS) in Brazil. The creation of participatory Pedagogical Project focuses on the knowledge of the faculty and their commitment to its principles, as it was revealed in the three realities studied. The relation between theory and practice appears to be essential for the formation in the sense of promoting the vision of reality that underlies the knowledge and commitment of the students. In this sense it seems fundamental the establishment of relationships between the university and health services that must act together for the training of future professionals. The educational process developed in a collective way in which all actors involved such as the faculty, undergraduates and community learn jointly, favors the development of autonomy, providing conditions to transform the individual into a subject of greater solidarity. The research, which aimed to investigate the contemporary settings of the professional nutritionist training, sought to contribute to the quality of training and expand the scenarios and possibilities for an educational practice consistent with the demands of a fairer society and greater welfare. It bet on the value of the pedagogical dimension of the action of those who work in the field of health that also includes the design of knowledge-sharing and solidarity, creating conditions for the awareness that the main activity of the professional nutritionist is to promote the humanization of individuals.

Keywords: educational practices, Nutrition courses, political pedagogical project.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AB</b>	Alunos do Brasil
<b>ABN</b>	Associação Brasileira de Nutricionistas
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>AP</b>	Alunos de Portugal
<b>APAN</b>	Associação Portuguesa de Nutricionistas
<b>ASEUNRA</b>	Asociación de Escuelas Universitarias de Nutrición de la Republica Argentina
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CBC</b>	Ciclo Básico Comum
<b>CE</b>	Comunidade Européia
<b>CEPANDAL</b>	Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNRHS</b>	Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde
<b>CNS</b>	Conferência Nacional de Saúde
<b>CONEAU</b>	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
<b>CPC</b>	Conceito Preliminar de Cursos
<b>DATA</b>	Divisão de Apoio Técnico e Administrativo
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DGES</b>	Direção-Geral de Ensino Superior
<b>DIETS</b>	Dietitians Improving Education and Training Standards
<b>DRMCI</b>	Divisão de Reconhecimento, Mobilidade e Cooperação Internacional
<b>DSAE</b>	Direção de Serviços de Apoio ao Estudante
<b>DSAES</b>	Direção de Serviços de Acesso ao Ensino Superior
<b>DSSRES</b>	Direção de Serviços de Suporte à Rede do Ensino Superior

<b>ECTS</b>	European Credit Transfer and Accumulation System
<b>EFAD</b>	Federação Européia das Associações de Dietistas
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional de Ensino Médio
<b>EPM</b>	Escola Paulista de Medicina
<b>EQF</b>	European Qualifications Framework
<b>FAO</b>	Food and Agriculture Organization
<b>FCNAUP</b>	Faculdade Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>ICDA</b>	Confederação Internacional das Associações de Dietética
<b>IDD</b>	Indicador de Diferença entre os Desempenhos
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IGC</b>	Índice Geral de Cursos
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>ISCNAUP</b>	Instituto Superior de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>MCTES</b>	Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NDE</b>	Núcleo Docente Estruturante
<b>NP</b>	Nutricionistas de Portugal
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas

<b>OTI</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PA</b>	Professores da Argentina
<b>PAEs</b>	Programa de Ajuste Estrutural
<b>PB</b>	Professores do Brasil
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PP</b>	Professores de Portugal
<b>PPG</b>	Programa de Pós Graduação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PREAL</b>	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
<b>QEQ</b>	Quadro Europeu para as Qualificações
<b>RU/68</b>	Reforma Universitária de 1968
<b>SESB</b>	Sistema de Ensino Superior Brasileiro
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
<b>SISAN</b>	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>SPU</b>	Secretaria de Políticas Universitárias
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>UBA</b>	Universidade de Buenos Aires
<b>UE</b>	União Européia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	United Nations International Children's Emergency Fund
<b>UNIFESP</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>UO</b>	Unidades Orgânicas
<b>URSS</b>	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2</b>	<b>ORIGEM DO ESTUDO</b>	20
<b>3</b>	<b>CONTEXTO DA PESQUISA</b>	27
3.1	A UNIVERSIDADE	27
3.2	O ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO	34
<b>4</b>	<b>O CAMPO DA NUTRIÇÃO COMO SABER ACADÊMICO</b>	43
4.1	O PERCURSO PARA A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DE NUTRICIONISTA	48
<b>5</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	56
5.1	A PESQUISA QUALITATIVA COMO ESCOLHA CONCEITUAL	58
5.2	PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	61
5.3	OS INTERLOCUTORES	62
5.4	COLETA E ANÁLISE DE DADOS	63
<b>6</b>	<b>OS CAMINHOS FORMATIVOS DO NUTRICIONISTA EDUCADOR</b>	67
6.1	CENÁRIOS DE FORMAÇÃO: O CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO	73
6.2	CENÁRIO DE FORMAÇÃO: O CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES	97
6.3	CENÁRIO DE FORMAÇÃO: O CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	113
<b>7</b>	<b>TECENDO RELAÇÕES NO CONTEXTO NOS CURSOS ESTUDADOS: A EXPLICITAÇÃO DE VALORES E OS ESPAÇOS SILENCIADOS</b>	135
<b>8</b>	<b>REFLEXÕES CONCLUSIVAS E ENCAMINHADORAS</b>	148
	<b>REFERÊNCIAS</b>	152
	APÊNDICE A- Roteiro das Entrevistas com os Professores	169
	APÊNDICE B - Roteiro das Entrevistas com Alunos e as Nutricionistas	170
	APÊNDICE C - Quadro de análise das entrevistas	171

*É preciso criar pessoas que se atrevam a sair das trilhas aprendidas,  
com coragem de explorar novos caminhos.  
Pois a ciência construiu-se pela ousadia dos que sonham e o  
conhecimento é a aventura pelo desconhecido  
em busca da terra sonhada.  
Rubem Alves.*

# 1 INTRODUÇÃO

*A vocação humana é a de saber o mundo através da necessidade e do gosto de mudar o mundo (...) só que esse é saber de que somos sujeitos, inventores, criadores. É um saber que não termina; um saber que acompanha o processo individual e social das pessoas no mundo.*

*Paulo Freire.*

As inquietações sobre a prática do nutricionista, decorrente da minha trajetória profissional, construída como professora, coordenadora de um Curso de Nutrição e como nutricionista sempre estiveram presentes no meu cotidiano.

A sala de aula estimulou a reflexão sobre esse campo de estudo e, de modo especial, instigando-me para o estudo realizado no mestrado, em que busquei conhecer as experiências significativas de aprendizagem<sup>1</sup> vivenciadas pelos estudantes de um Curso de Nutrição, analisando os contextos em que se produzem essas experiências como parte importante do processo de mudança paradigmática vivida pelas universidades, tanto no que se refere ao conhecimento, como ao seu compromisso social.

O cotidiano como professora e nutricionista colocaram-me diante de outros desafios, que me oportunizaram acompanhar as reestruturação de diferentes Cursos de Nutrição. Através desse processo, pude constatar que haviam, muitas vezes, avanços nos desenhos curriculares e na incorporação de novos saberes científicos e tecnológicos. Entretanto, esses avanços não significavam maior densidade de experiências sociais no currículo, como às que se vinculam à alimentação como um direito humano.

Estudos apontam para a necessidade de uma redefinição da formação, a fim de que a prática do nutricionista sirva à transformação da sociedade e à garantia de acesso aos alimentos como direito de todos, conforme prescrito no Pacto Internacional sobre Direito Humano à Alimentação (VALENTE, 2002).

A formação do profissional do século XXI impõe a superação de uma visão puramente instrumentalista ou tecnicista do conhecimento, rejeitando os reducionismos inerentes à linearidade e fragmentação do saber. Cabe à instituição acadêmica, matriz dessa mudança paradigmática, promover modelos mais abertos, interdisciplinares e engajados de processos educativo, cultural e científico. Além de especialistas competentes, é necessário formar indivíduos

---

<sup>1</sup> Enfocarei o conceito de aprendizagem significativa proposto originalmente na teoria de aprendizagem de David Ausubel e defendido por Moreira (2006, p.14), como sendo “*um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo*”.

criativos, críticos, empreendedores e, sobretudo, excelentes cidadãos. Sim, porque para mudar o mundo, no novo milênio, já não basta formar profissionais competentes e cientistas produtivos (que podem inclusive reproduzir e ampliar, com perversa eficiência, desigualdades e injustiças existentes). É imprescindível formar, além de tudo, homens e mulheres comprometidos com a ética da causa pública, com as conseqüências da própria ação, com interesses republicanos. Nesta fórmula repousa o segredo de todo e qualquer salto civilizatório (MELLO; ALMEIDA FILHO e RIBEIRO, [s.d.], p.3).

Nesse cenário vive-se um momento de tensão paradigmática, no qual a universidade busca ampliar sua relevância social, mas a produção de conhecimento e a formação profissional estão marcadas pela especialização, pela fragmentação e pelos interesses econômicos hegemônicos, “reproduzindo o paradigma flexneriano<sup>2</sup> (funcionalista/positivista), em contraposição ao paradigma da integralidade (crítico/dialético), subtraindo as possibilidades de diálogo entre as diferentes áreas do saber”, de acordo com Feuerwerker (2003, p.15).

Cunha (2004, p.526) afirma, também, que a concepção da docência em todos os níveis, mas, principalmente, no universitário, carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação, destacando que “é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho”.

A prática pedagógica é considerada o domínio específico da profissão docente, o que define a identidade profissional do professor, ao mesmo tempo em que reflete a concepção do docente sobre as funções profissionais e o modo como estas devem ser desempenhadas. Apesar das propostas de transformações nos currículos e no ensino, as mudanças na educação das profissões da área da saúde via de regra esbarram em dificuldades. Costa (2007) acredita que a prática docente nessa área tem-se mostrado resistente a modificações, visto que os professores continuam a ensinar como sabem e resistem a novas metodologias de ensino-aprendizagem, encarando com ceticismo os aspectos pedagógicos da docência universitária.

Diante de tais solicitações, torna-se imperiosa a existência de espaços de acolhimento que favoreçam o processo formativo no contexto atual da saúde pública.

---

<sup>2</sup> O paradigma da educação da formação em saúde tem sido caracterizado pelo modelo que resultou do Relatório Flexner (1910). O modelo flexneriano, baseado num paradigma fundamentalmente biológico está centrado na interpretação dos fenômenos vitais, com enfoque na cura da doença e não na saúde, distanciando-se do ser humano como um todo e o seu contexto.



O processo de ensino-aprendizagem é um tema que tem permeado as discussões das políticas públicas da Educação Superior, com particular ênfase para os Cursos de Graduação na área da saúde.

Os desafios da sociedade contemporânea que pedem reconversão das bases educativas para responder às demandas da sociedade impõem um percurso formativo dos profissionais da saúde, apontando diretrizes para o processo de formação pessoal e para geração de discernimento e protagonismo na relação com o contexto contemporâneo. Assim, “identificar as experiências formadoras constitui uma possibilidade de tomar consciência de si mesmo, do locus de formação pessoal e um exercício para que as vivências atinjam o status de experiência, a partir do momento em que se faz um trabalho reflexivo sobre elas” (JOSSO, 2004, p.34).

O papel das Universidades revela alternativas e escolhas, definidas nas relações sociais. Elas não se isolam e podem ser identificadas pela diversidade, pela intencionalidade e pela igualdade, dando ênfase aos processos participativos de tomada de decisões. Para Veiga (2004, p.145), é importante conhecer o cotidiano acadêmico,

primeiro porque sendo descrito, problematizado e compreendido, é possível repensá-lo e propor um projeto pedagógico que possibilite sua reconfiguração. Segundo, porque o cotidiano acadêmico, sendo desvelado e compreendido, propicia a tomada de decisões coletivas e democráticas voltada para a melhoria da qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, o projeto exige uma reflexão compartilhada de pontos de partida e concepções iniciais, bem como é “o momento de sistematização e apropriação do que foi realizado” (VEIGA, 2004, p.145).

É fundamental destacar que a estrutura da prática é justificada em parâmetros institucionais, organizativos e tradições metodológicas. No entanto, são os atores no interior da universidade que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem as possibilidades reais dos professores e dos alunos, dos meios e as condições físicas existentes, analisando os aspectos que influenciam seu rendimento.

Considerando que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor e reveladoras das suas concepções sobre o seu fazer pedagógico, é importante adicionar à experiência profissional ampla do professor, suas atitudes e percepções sobre as relações profissionais que se desenvolvem na universidade e como estas estão inseridas no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Cursos.

Os delineamentos descritos nas políticas educacionais incluíram temas como a formação docente com o estabelecimento dos princípios fundamentais a capacitação e a atualização docente assim como dos saberes e conhecimentos sociais e culturais importantes na formação dos alunos. Esses princípios constituem-se a base das capacidades necessárias que permitem aos estudantes uma visão mais ampla do mundo social. Desta forma exige-se um novo perfil de docente, “cujos contornos deverão estar condicionados pelas características do processo de formação e do projeto institucional, pois o papel do professor passa por uma mudança significativa em termos de habilidades, atitudes e competências em docência” (COSTA, 2005, p.5).

Na opinião de Zabalda (2004, p.105) “a universidade forma um sistema profissional muito peculiar, o qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional”.

Para Feuerwerker e Almeida (2005, p.15), as políticas na área da saúde, de um modo geral, “expressam o compromisso dos movimentos por mudanças na formação dos profissionais de saúde com compreensão ampla do que significa currículo, considerando que ele deva expressar posicionamento da universidade diante de seu papel social dos conceitos de saúde e educação”. Para as autoras, a formação profissional não mais deve se restringir à compreensão do homem como indivíduo, mas entendê-lo em suas relações dentro do contexto social. Referem ainda, que

os movimentos de mudança na educação dos profissionais de saúde vêm acumulando experiência e conhecimento a respeito. Sabemos que essas orientações podem propiciar processos de mudanças profundos, necessariamente baseados na constituição de sujeitos, na democratização das escolas e no crescimento de seu compromisso social (FEUERWERKER e ALMEIDA, 2005, p.15).

Entretanto, as indicações sobre os caminhos que os cursos devem percorrer para chegar às transformações necessárias, ainda não são claros.

Focalizar o ensino da Nutrição como prática social, buscando novas atitudes perante o processo de produção do conhecimento, permite identificar a necessidade de se criar espaços formativos que tragam o diálogo educação-saúde, como eixo fundante, superando o enfoque na doença para a ênfase no processo saúde-doença e tendo na transformação do modelo de atenção, na integralidade do cuidado, caminhos para contribuir para a autonomia dos sujeitos na promoção de saúde. Como afirma Ceccin, R. [s.d] citando Ferreira e col. (2000, p.77-78), ao examinarmos as tendências da educação em saúde é importante a

observação de “tendências inovadoras na dimensão educativa que afetam a oferta e conteúdos educativos, a abordagem metodológica e as relações entre os atores (professores e alunos)”.

Deste modo, o contexto sociopolítico que configura a atividade profissional, resulta de vital importância na hora de analisar as condições reais em que se desenvolvem os Cursos. A globalização enquanto discurso e ação do capitalismo hegemônico é propulsora de um movimento transnacional incessante, cuja expressão apresenta-se na economia, na política, na cultura e na ideologia. Nesse contexto ganham relevância às orientações dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e de instituições como a Organização Mundial do Comércio (OMC), os quais impõem Programas de Ajuste Estrutural (PAEs), de desenvolvimento econômico e de reformas do Estado (DALE, 2004).

Diante das redefinições estruturais as políticas atingem não só a economia, mas também a atuação do Estado que, sob a influência das diretrizes neoliberais, redefine seu papel no financiamento e na execução dos serviços sociais de saúde, educação, cultura, ciência e tecnologia, dentre outros.

Embora considerando esse fenômeno como um processo global e que a própria ciência é multicultural, como preconiza Sousa Santos (2002), propus-me a analisar os achados empíricos no Brasil, em cotejamento com as experiências internacionais, focalizando o ensino da Nutrição como uma prática social, buscando identificar novas atitudes perante o processo de produção do conhecimento e espaços formativos que tragam o diálogo educação-saúde, como eixo fundante na transformação do modelo de atenção, na integralidade do cuidado, contribuindo para a autonomia dos sujeitos na promoção de saúde.

Procurei perceber as especificidades européias e latinoamericanas, tendo como referência as mudanças educacionais promovidas em Portugal, na Argentina e no Brasil. Diante dessas realidades, considerei o hibridismo inerente às diferentes instituições de ensino, com particular expressão no caso das políticas de educação e de saúde para a formação do profissional nutricionista, pois como reconhece o autor, o mundo é cada vez mais diverso e nessa diversidade emergem novas formas de conhecimento, afirmando que “todo o conhecimento é local e total” (SOUSA SANTOS, 2002, p.46), portanto necessita ser explorado.

Para tanto escolhi três casos neste estudo, selecionando os Cursos de Nutrição na Universidade do Porto (Portugal), na Universidade de Buenos Aires (Argentina) e, no Brasil, a Universidade Federal de São Paulo, que desenvolveu uma experiência singular no seu aporte curricular e metodológico.

A decisão de realizar esta pesquisa em um horizonte geográfico mais amplo está baseada na premissa de que a pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva com a realidade e que o objeto de estudo deve ser estimado no contexto da instituição em que está inserido e em sua dimensão social, política e cultural (MINAYO, 2008). Dessa forma, a inserção no contexto português através do estágio doutoral realizado na Universidade do Porto, em 2010, possibilitou a ampliação do escopo do estudo oportunizando a minha inserção na Instituição pioneira da formação do Nutricionista na Europa.

A internacionalização do estudo se intensificou, a partir de um convite para realizá-lo, também na Universidade de Buenos Aires, refazendo assim, o trajeto de formação do nutricionista latino americano, que ali tem suas origens.

Considera-se que a semelhança nos princípios que orientam as reformas educativas nas regiões estudadas, não implica necessariamente uma semelhança nas políticas propriamente ditas, dado que os processos de formulação se encontram afetados por políticas institucionais e culturais diferentes em cada país. Nesse pressuposto, esse estudo buscou analisar que lugar ocupa a dimensão pedagógica na formação do nutricionista e como influência os seus saberes profissionais buscando apontar como estão relacionadas as Políticas Públicas de Saúde e de Educação e os aspectos educativos da ação do nutricionista.

A tese está estruturada em capítulos. No capítulo dois, reproduzirei a minha trajetória profissional e os significados das experiências.

No capítulo três procuro desvendar o contexto da pesquisa, buscando as origens da Universidade, ressaltando os marcos históricos que a constituíram ao longo do tempo. No contexto da globalização e de reforma dos Estados analiso como a educação tem sido induzida a se reestruturar para se coadunar com as transformações da sociedade, gerando um movimento de reforma do ensino superior.

No capítulo seguinte revejo como a Nutrição se constituiu como um campo de saber acadêmico, analisando o percurso de formação da profissão de Nutricionista.

O caminho percorrido na pesquisa apresento no quinto capítulo. Nele explicito o problema, as questões de investigação, a abordagem metodológica, o lócus, os sujeitos, as técnicas e perspectivas utilizadas na análise dos dados.

No tópico seguinte, construído a partir do referencial teórico que subsidiou o meu estudo e que contribuiu com a sistematização reflexiva, interpretei os caminhos formativos que fazem o nutricionista se tornar um educador, analisando as experiências dos Cursos de Nutrição: da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, em Portugal; da *Escuela de Nutricion da Facultad de Medicina - Universidad de Buenos Aires-*

Argentina e do Curso de Nutrição da Universidade Federal de São Paulo- *Campus* Baixada Santista.

No capítulo sete teço as relações no contexto dos cursos, explicitando os valores e os espaços silenciados.

No último capítulo apresento a síntese da tese e as devidas considerações sobre os resultados do estudo estabelecendo um diálogo com os atores entrevistados, assumindo, entretanto, seu caráter de provisoriedade, procurando contribuir para o campo da pedagogia universitária e, ao mesmo tempo, estimular novos estudos.

## 2 ORIGEM DO ESTUDO

*Não nasci... Vim me tornando.  
Paulo freire*

Para narrar a origem desse estudo, recorro à minha história contada na dissertação de Mestrado, pois ela está imbricada de significados e se constituiu “a mais fidedigna descrição dos fatos” como afirma Cunha (1997, [s.p]) e é esta fidedignidade que estaria ‘garantindo’ consistência à pesquisa (grifo da autora), entendendo como argumenta a autora, “que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações”.

Nos tempos atuais, em que constantemente somos chamados a responder aos novos desafios da realidade, percebemos a necessidade de produzir conhecimentos e novos saberes. Essa necessidade move-me, na busca de um aperfeiçoamento que qualifique meu processo de docência no Ensino Superior. A inquietação que teve início desde a primeira experiência como professora de graduação continua presente em mim.

Em 1990, fui convidada a dar aulas de Nutrição e Atividade Física no Curso de Nutrição da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), área em que havia realizado curso de Especialização. Essa iniciativa foi recebida com muito entusiasmo, pois estava sendo convidada a ser docente na Universidade na qual havia realizado minha formação. Passada a euforia, vários questionamentos foram por mim levantados: Qual a perspectiva dos alunos em relação a uma disciplina que saía um “pouco fora dos padrões estabelecidos?” Como poderia fazer com que o aluno/aluna entendesse que era necessário articular conhecimentos já adquiridos e analisá-los de outra forma? Como favorecer o processo de compreensão de que, numa situação específica, eles precisariam dos conhecimentos de bioquímica, de fisiologia e de dietética para pensar sobre o que é modificado no momento em que o indivíduo faz uma atividade física? Questionamentos como esses levaram-me a outros que me faziam refletir sobre como deveria desenvolver esses conteúdos em sala de aula. Como poderia “ensinar” alguns conteúdos que eu não dominava completamente? Compreendi que esta disciplina não poderia ser desenvolvida do mesmo modo que as outras. Como fazer então? Haveria algum modelo a seguir? Haveria necessidade de seguir um modelo? Essas inquietações acompanharam-me no transcurso do período letivo. O semestre transcorreu dentro de uma aparente normalidade, mas durante todo o período pensava em como melhorar a minha prática de ensino.

No semestre seguinte, fui convidada a substituir uma professora que saía em licença-maternidade. Mais um desafio. A disciplina era carregada de conteúdos, com a ressalva de que era uma disciplina específica da área de nutrição. Pensei que seria mais fácil. Tratava-se de trabalhar do mesmo modo como aprendi. Parti do pressuposto de que necessitaria apenas reproduzir as orientações de como deveria ser uma alimentação equilibrada<sup>3</sup>, sua técnica (fórmulas e conceitos), aplicar e corrigir exercícios para fixar os conteúdos.

Tudo ia muito bem, até que um dia um aluno questionou meu conhecimento técnico dizendo “A minha vida toda eu comi pão com banana e estou muito bem, sinto-me saudável, acho que é a melhor alimentação”. No primeiro momento pensei “Que atrevimento! Ele está questionando meu conhecimento”. Contra-arguntei. Trouxe novamente conceitos estabelecidos. Pensava comigo mesma: “Eu aprendi isso quando fiz a graduação. Nunca haviam perguntado se esta informação estava correta ou não”. O que ouvi a seguir chocou-me mais ainda. O aluno, talvez vendo a minha irritação e tentando acabar com o assunto, encerrou a discussão da seguinte maneira: “Está professora, talvez quando eu chegue na sua idade eu pense que nem a senhora”. A indignação aumentou: além de ter tido meus conhecimentos colocados em teste, fui chamada de velha! No entanto, essa situação fez-me pensar sobre o que estava fazendo com esses alunos e alunas. Será que estava trabalhando para torná-los profissionais competentes? Que prática docente estava exercendo? Será que não estava centrada apenas nas minhas verdades? Essas perguntas, certamente, não foram respondidas e, ainda hoje, me fazem repensar as práticas que desenvolvo em sala de aula.

Em 1991 fui convidada a ser docente no Curso de Auxiliar de Enfermagem, em uma Escola Técnica Profissionalizante. Ministraria a disciplina de Nutrição. O público a ser atendido era totalmente diferente. Tratava-se de atendentes de hospitais que, por determinação legal, necessitavam do diploma para poder continuar na atividade que exerciam, ou eram alunos que não tinham passado no vestibular para Enfermagem e também alunos que já estavam cursando a graduação e realizavam o Curso Técnico para poder chegar ao mercado de trabalho mais rapidamente e, assim, manter seus estudos. Novamente minhas inquietações afloraram: como desenvolver conteúdos preestabelecidos pelo programa que me foi fornecido pela direção da Escola para um grupo tão heterogêneo? Como poderia despertar interesse por uma disciplina que, à primeira vista, parecia não pertencer à área de atuação dos alunos? Como poderia trabalhar com determinados conteúdos, quando não havia os conhecimentos

---

<sup>3</sup> Entende-se como alimentação equilibrada aquela que é composta por alimentos que contenham as substâncias indispensáveis para a manutenção de uma vida saudável.

prévios necessários para entendê-los? Novamente os questionamentos sobre minha atuação como docente me inquietavam. Movia-me o desafio de fazer daquelas pessoas profissionais com a qualificação exigida.

Procurei entender qual era a função do auxiliar de enfermagem. Propus a organização de reuniões com o grupo de professores do Curso. Eles aceitaram, e desenvolvemos um trabalho em que cada professor explicitava que conteúdos faziam parte de sua disciplina, bem como quais eram os prioritários na formação do auxiliar de enfermagem. Com base nessas discussões, propusemos uma mudança curricular, uma reorganização de conteúdos e uma outra forma de trabalhá-los com os alunos. Essa mudança foi muito positiva para o desenvolvimento do Curso, pois cada professor, sabendo o que seu colega trabalhava na sua disciplina, aperfeiçoava sua prática.

Talvez por ter demonstrado “vontade para enfrentar novos desafios”, fui convidada para “montar um curso novo” na área da saúde. Esse deveria ser em nível técnico. Desafio aceito, fui incumbida de organizar o primeiro Curso de Técnico em Gesso Hospitalar de nosso Estado. Não havia lei de reconhecimento da profissão, nem currículo mínimo, tampouco professores formados na área. Novamente surgiram questionamentos: como deveria montar este Curso? Qual seria o campo de trabalho destes profissionais? Quais as disciplinas que deveriam fazer parte do currículo<sup>4</sup>? Qual a carga horária? Seria necessário estágio? Como estes deveriam ser realizados? Quem supervisionaria? Quais os passos a serem seguidos para montar este Curso?

Depois de muitas idas e vindas à Secretaria de Educação, ao Conselho Estadual de Educação, e de muitas horas de assessoria com uma pedagoga, o Curso foi autorizado. Por decisão administrativa, o Curso iniciou sem ter seu quadro de professores preestabelecido. Algumas contratações passaram a ser feitas diretamente pelo diretor. Depois do primeiro semestre, sem ver uma perspectiva de melhora na condução do processo de escolha dos professores que levariam à formação pretendida, e por não concordar com alguns procedimentos, por mim considerados inadequados e antiéticos, pedi demissão. Percebi que não poderia atuar sem as condições estabelecidas e centrei minhas energias no Curso de Nutrição, no qual cada vez mais, se ampliava minha carga horária. Novas disciplinas foram por mim assumidas e novos desafios surgiram.

Em 1993, a chefe do Departamento de Nutrição convidou-me a fazer parte da Comissão de Estudos para a Proposta de Modificação de Grade Curricular e Conteúdos

---

<sup>4</sup> O entendimento que tínhamos na época sobre currículo era apenas o de um conjunto de disciplinas, de conteúdos a serem ministrados pelos professores e aprendidos pelos alunos.



Programáticos do Curso de Nutrição<sup>5</sup>. Após um ano de trabalho da Comissão, por questões administrativas, o projeto não foi implantado.

No ano seguinte, preocupada com a instabilidade da atividade de docente em uma instituição particular, fui incentivada a realizar um concurso público para a área da saúde, na Secretaria do Estado. Mesmo sem considerar a perspectiva de ser chamada imediatamente, considerei a aprovação uma vitória.

A Universidade passava por um processo de reestruturação, implantando o Planejamento Estratégico. Em decorrência do processo, em 1995, com a nova Direção do Centro de Ciências da Saúde, fui convidada a assumir a coordenação executiva do Curso de Nutrição, exercendo a função até junho de 2011. Neste período, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, dando início às discussões que desencadearam um repensar dos cursos de graduação.

Neste contexto conheci outros cenários institucionais, relacionados à área da educação e saúde. Participei como membro da Câmara Técnica do Conselho Federal de Nutricionista, que encaminhou ao Ministério da Educação (MEC) a proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Nutrição.

Compartilhando diferentes perspectivas teóricas, do conhecimento de outros cursos, das necessidades em termos de novos saberes que a contemporaneidade apresenta, iniciamos, a discussão sobre a formação profissional do Nutricionista. Esse processo nos levou a repensar o Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição. Tal oportunidade mobilizou-me para a busca de leituras na área do ensinar e aprender, da formação da docência do ensino superior, das recentes discussões sobre o significado da Universidade, do projeto pedagógico e currículo. Essa busca fez-me compreender a Universidade “como escola de elaboração intelectual, como construtora de produções culturais, como humanizadora de homens” (ENRICONE, 2001, p.46). Considerada assim, a Universidade deixaria de ser apenas o *locus* da busca do saber e assumiria a condição de ser um lugar no qual se aprende a ser. Em outras palavras, procuraria ser o lugar de formação do profissional de uma forma integral e comprometida com uma sociedade em constante transformação.

A experiência no Curso e a vontade de conhecer e discutir projeto pedagógico fez com que eu me inscrevesse para ser avaliadora dos Cursos de Nutrição pelo INEP. Selecionada, fiquei no período compreendido entre 2003-2006.

---

<sup>5</sup> Assim era o entendimento de reforma curricular.

Os conhecimentos e os valores aprendidos nessa diversidade fizeram com que investisse no sentido de aprofundar novos conceitos para ensinar e aprender. O esforço favoreceu a compreensão de que a formação integral do profissional, sua inserção crítica e investigativa no contexto cultural de atuação, afasta-se da concepção de currículo como veículo de transmissão de conhecimentos ou informações compartimentalizados e passivamente absorvidos por quem está aprendendo. A partir das leituras de Moreira e Silva (1994), Costa, M.C.V. (1998) e Santomé (1998), compreendi o conceito de currículo como uma articulação entre saberes historicamente construídos pela cultura que produz estes saberes e o conjunto de experiências vivenciadas no cotidiano, e que essas idéias são expressas no Projeto Pedagógico do Curso.

O trabalho desenvolvido frente à Coordenação e como professora do Curso suscitou várias inquietações e reflexões, acompanhadas por um certo nível de ansiedade. Diante da falta de respostas, das incertezas e das múltiplas demandas cotidianas que estão sendo apontadas, atualmente, pela área da nutrição, cada vez mais há necessidade de aprofundar conhecimentos. A partir dessas inquietações, das vivências e das leituras, tornou-se cada vez mais urgente refletir sobre minhas práticas e o contexto coletivo que as abriga. Isso me levou ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS para o desenvolvimento de uma pesquisa em nível de Mestrado.

A perspectiva de pensar a proposta e a prática pedagógica do Curso de Nutrição, a partir de distintas concepções paradigmáticas, estimulou-me a uma aproximação com o conceito de inovação. A temática acerca da pedagogia universitária e do conceito de inovação pedagógica pareceu-me importante e profícua para discutir as questões e encaminhar a pesquisa de mestrado. Para tanto, fui buscar nas leituras de Cunha, M.I. (2003); Leite, D. B.C. et al. (1999); Veiga e Castanho (2000); Hernandez, et al. (2000); Morosini, (2001) os referenciais que subsidiassem minhas buscas.

Na dissertação defendida em abril de 2006 sobre *A sala de aula universitária como espaço de inovação: investigando o curso de nutrição da UNISINOS*, tomei como referência o entendimento de inovação como um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e que na pesquisa se materializariam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividades e subjetividades, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos, mediante novas práticas (Leite, D. et. al., 1999 e Cunha, 2003).

Acreditando, como afirma Enricone (2001), que há necessidade de priorizar as discussões sobre a formação do professor universitário, com vistas a inovar suas formas de ensinar “para dialogar com a incerteza” (p.41), quebrando com a perspectiva tradicional do ensino. E que, nesse sentido, o professor precisa refletir sobre as suas experiências vivenciadas, compartilhá-las com seus pares e, assim, construir pedagogias mais eficazes que levem o futuro profissional a construir as competências necessárias.

O percurso de docente que se entrelaça na trajetória como nutricionista, tenta dar conta da arte de conviver. As condições de saúde da população e os tratamentos recebidos nos serviços, que muitas vezes são desumanos, desestabilizaram-me.

O ensino superior, de modo geral, e o ensino na área da saúde têm sido, nas últimas décadas, alvos de profundas críticas. Em vários países cresceram o questionamento sobre a capacidade dos cursos em cumprirem suas finalidades. A formação do nutricionista, por sua vez, é tensionada por movimentos que pressionam por currículos inovadores e provocam um repensar sobre o papel do profissional no contexto da saúde pública.

Entretanto, a formação privilegiada que tive e a aproximação com o grupo de pesquisa coordenado pela Professora Maria Isabel da Cunha, ajustada a esses entendimentos da educação e do exercício da profissão foi a motivação para realizar o doutorado.

O reconhecimento pelo envolvimento com o tema suscitou um convite para realizar o doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal, com orientação da Professora Carlinda Leite. O privilégio de poder conhecer outros cenários e essencialmente, compartilhar experiências com profissionais europeus valorizou ainda mais a pesquisa justificando o tempo de ausência junto a minha família.

Vivia ainda a experiência, quando recebi o convite da Professora Elisa Lucarelli para aplicar o estudo na Universidade de Buenos Aires. Tal referência representa um profissional atuante na área da Pedagogia Universitária, o que se tornou mais um estímulo ao estudo que vinha realizando.

Pensar a educação na possibilidade de reconstruir positivamente a sociedade, portanto, na possibilidade de formar na e para a cidadania, implica forçosamente atribuir aos professores, estudantes e a sociedade, papéis nessa reconstrução. Essa foi a idéia defendida no Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição da UNIFESP- *Campus* Baixada Santista, o que suscitou interesse em desvelá-lo. Isso só foi possível, graças ao envolvimento da Professora Sylvia Batista e das colegas do Curso, que aceitaram o desafio.

O trabalho com essas experiências foram muito significativas mobilizando os profissionais que acolheram a idéia da pesquisa, envolvendo-os em um grande movimento, propiciando resultados dignos de serem compartilhados. E é esse envolvimento dos professores nas situações do cotidiano da sala de aula que parece ser a chave para o exercício de uma educação orientada por princípios da cidadania, pois esse é o caminho que acredito.

### 3 CONTEXTO DA PESQUISA

*[...] uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.*  
Paulo Freire.

Freire (1999, p.64) defende que não podemos compreender o homem fora de suas relações com o mundo. Na medida em que “estar no mundo implica, necessariamente, estar com o mundo e com os outros”, isso implica entendermos que a realidade é o contexto histórico, social e cultural na qual os seres humanos interferem por meio de uma relação dialética entre o homem e o mundo.

Para ele a capacidade técnica não pode ser focalizada, numa perspectiva humanista e científica, a não ser dentro de um contexto de uma realidade cultural total, posto que as atitudes dos indivíduos têm a ver com a sua visão do mundo.

Para Adorno e Horkheimer (1985), principais autores da Escola Crítica de Frankfurt o movimento de elaboração do conhecimento é sempre condicionado por um processo histórico no qual as teorias que permitem a emancipação dos homens acabam por mediar ações que ampliam a dominação de certos segmentos sobre as sociedades e sobre a natureza. A idéia de universidade<sup>6</sup> remonta às primeiras incursões do homem nos domínios do pensamento filosófico e na aventura do saber sistemático. Portanto, as universidades como espaço de produção, reprodução e socialização do conhecimento, estão inseridas neste mesmo movimento e o saber nelas elaborado deve ser ampliado para o domínio social, recuperado socialmente em processos econômicos, políticos e culturais.

#### 3.1 A UNIVERSIDADE

A Universidade surgiu na Europa nos séculos XI e XII mas, de acordo com Castanho (2000), antes dessa época já ocorriam estudos superiores no seio da Igreja Católica (mosteiros, catedrais, centros religiosos) onde se ensinava Religião, Artes, Direito, Cálculo e

---

<sup>6</sup> No Brasil o termo ‘Universidade’ é utilizado, freqüentemente, em referência ao conjunto das Instituições de Ensino Superior - IES, com diferentes características quanto ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de tamanho, fontes financiadoras e sistemas jurídicos.

outros conhecimentos, formando os grandes pensadores e os administradores da Igreja, conforme podemos constatar pelo fragmento do discurso proferido pelo secretário de estado Cardeal Angelo Sodano na inauguração do "*studium generale marcianum*" de Veneza, em 24 de abril de 2004<sup>7</sup>.

Na Igreja nasceram escolas e universidades e surgiram instituições culturais de vários tipos para ajudar as novas gerações na descoberta do verdadeiro, do bom e do belo, ou seja, de tudo aquilo que corresponde às exigências mais profundas do espírito humano.

Entretanto entre as primeiras universidades propriamente ditas, esteve a de Bolonha, na Itália, fundada em 1088 que, inicialmente, foi uma escola leiga, não clerical, especializada na área de direito. A mais famosa de todas as instituições medievais de educação superior, entretanto, é a Universidade *Sorbonne*, em Paris, que nasceu por obra da Igreja. Segundo o Cardeal Angelo Sodano, citado anteriormente, ela tem este nome, porque foi fundada pelo teólogo *Robert de Sorbon* ao redor de 1257. Estas Universidades tornaram-se modelos a muitas outras organizadas na Europa e, posteriormente, em outros continentes.

Até a passagem do século XV para o XVI, formaram-se na Europa cerca de 80 universidades, originariamente vinculadas a organizações religiosas que as controlavam rigidamente. Castanho (2000, p.17) afirma que o

ambiente em que essas instituições surgiram caracterizava-se por uma grande excitação intelectual, resultante da confrontação entre a fé cristã, tradicional baluarte da vida medieval de cristandade, e a ciência experimental que emergia lentamente.

Com o passar do tempo as instituições foram conquistando autonomia, não apenas na forma de sua organização e gerenciamento, como também na orientação dos estudos nelas desenvolvidos. Para Mance (1999), as Universidades, nesse período, estimularam o desenvolvimento intelectual e passaram a ser o principal espaço de formação de lideranças sociais, religiosas e civis.

Várias características atuais advêm desse período. Castanho afirma que há duas características fortemente estruturais que permanecem até nossos dias. Diz o autor: \_ “refiro-me à *autonomia* da universidade e à sua *criticidade*, esta articulada com aquela e ambas enlaçadas com a natureza *corporativa* da instituição” (CASTANHO, 2000, p.20). Para ele, o

---

<sup>7</sup> Disponível: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/secretariat\\_state/2004/documents/rc\\_seg-st\\_20040424\\_sodano\\_venice\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/2004/documents/rc_seg-st_20040424_sodano_venice_po.html).30/04/2004.

corporativismo universitário manteve-se como característica básica da instituição até nossos dias, reportando nas lutas pela autonomia e na afirmação de sua criticidade.

No século XVII ocorreu a fundação das primeiras universidades nas Américas, em regiões de colônias inglesas, francesas e espanholas, como os Estados Unidos, Canadá, México e Peru. Na América Latina, as primeiras a serem criadas foram as de Santo Domingo (1538), Lima (1551) e México (1551), sempre controladas por ordens religiosas (jesuítas e dominicanos). Tais instituições dedicavam-se ao ensino de Teologia e Direito Canônico e exerciam papel importante no trabalho missionário. No Brasil, Morhy (2001) nos aponta que, em 1592, os jesuítas tentaram fundar a primeira universidade brasileira, a Universidade do Brasil, entretanto essa instituição jamais foi oficialmente aprovada ou reconhecida.

Entre 1780 e 1860 registra-se a primeira grande renovação no sistema universitário mundial, com as mudanças introduzidas nas universidades alemãs e francesas (MORHY, 2001). Para o autor, a educação tornou-se mais aberta e os Estados passaram a exercer maior controle sobre os diversos níveis do ensino, diminuindo o poder das organizações religiosas. Na Alemanha, as transformações foram influenciadas pela corrente neo-humanista de W. Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher, que propuseram a liberdade de aprender, a liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, e o enciclopedismo, que ao defender o princípio da livre investigação, atraía as atenções de professores e estudantes do mundo todo, ganhando corpo o ensino mais especializado e científico. A livre investigação valia-se de seminários, laboratórios científicos e estudos monográficos, modelo esse que foi reproduzido em muitos outros países. No entanto, na França, o modelo universitário voltou-se para a formação profissional, sob a influência da Revolução Francesa e ascensão da burguesia, em detrimento da atividade científica e da erudição. Considera-se que isso causou atraso ao desenvolvimento científico francês, enquanto a Alemanha avançava com o seu modelo universitário inovador (MANCINI, 1999). Estes modelos predominaram durante o século.

A maioria dos países europeus já tinha universidades antes de 1500. Somente depois desse período, as universidades começaram a aparecer em outros países.

A história das universidades latino americanas remonta às origens do domínio colonial e é um registro das heranças culturais européia. Ao analisar a formação histórica, aparece uma expressiva diferença entre o desenvolvimento da educação superior na América Espanhola e na América Portuguesa. O domínio colonial influenciou diretamente em toda a dinâmica da constituição das instituições.

O Peru, São Domingos e o México já contavam com universidades no século XIV, sendo que a Universidade Nacional Maior de São Marcos, no Peru, foi a primeira universidade da América Latina<sup>8</sup>. Fundada em 1551 por um decreto do rei Carlos I de Espanha, foi a universidade mais antiga da América. No Brasil as universidades eram proibidas e somente alguns poucos colégios jesuítas funcionavam.

A primazia espanhola quanto ao ensino superior nas Américas pode ser explicada pela política adotada: enquanto Portugal restringia o acesso ao ensino superior ao território da metrópole, pois convinha a manutenção dessa centralização e, por extensão, dos laços de dependência da elite dominante da colônia, a Espanha implantava universidades dentro das colônias, a fim de produzir um contingente capaz de suprir a demanda de cargos burocráticos administrativos, orientando a formação das elites políticas e intelectuais (SUASNÁBAR, 2009).

Apesar do desenvolvimento desigual, ambas as regiões traziam vivas as pendências e a atualidade das lutas pela democratização das universidades. Neto (2011) acredita que um dos desafios que o movimento estudantil de Córdoba, na Argentina, defendeu em seu Manifesto de 21 de junho de 1918, foi o de pensar e construir uma universidade a partir da (e para a) América Latina. A chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modo de atuação renovado no ensino superior. Essa concepção também é defendida por Juarros e Naidorf (2007, p.484), que ainda acreditam que

La democracia en Latinoamérica no se puede explicar desvinculada del proceso de liberación nacional de nuestros pueblos, por eso la Reforma Universitaria de 1918 que tuvo lugar en Argentina y se extendió a todos los países de la región, debe ser entendida como un movimiento político por encima de sus proyecciones pedagógicas.

A partir desse movimento eclodiram importantes lutas pela reforma universitária em vários países da América latina (Chile, Uruguai, Colômbia, Equador, Bolívia e Paraguai), que se estenderam à América Central e Caribe.

O Brasil foi um dos últimos países latino-americanos a contar com instituições universitárias<sup>9</sup>. Organizou suas primeiras universidades, seguindo o modelo francês, ocupando-se da formação de quadros/profissionais para o Estado, com as faculdades

---

<sup>8</sup>Informação retirada do site da *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Disponível em: <http://www.unmsm.edu.pe/?c=Home2&url=inicio-historia>. Acesso em 2 de novembro 2010.

<sup>9</sup>No início do século XIX, o país possuía apenas academias de carreira (Escola de Anatomia, Escola de Ginecologia e de Formação de Dentistas) criadas em 1808 pelo Marquês de Pombal.



profissionais estruturadas, conforme currículos bem definidos e um sistema governamental de controle e credenciamento. Em 1920 foi criada a Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, que nasceu da união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito então existentes. No entanto, foi a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, que se estabeleceram as bases da atual estrutura universitária nacional.

Para Morhy (2001), nesse período houve um grande crescimento na demanda pelo ensino superior em todo o mundo, exigindo mudanças nos modelos organizacionais e pedagógicos das universidades, com ampla diversificação, expansão e maior fixação dos docentes na vida acadêmica, criando-se a profissionalização do pesquisador e/ou docente.

Na América Latina, a segunda metade do século XX se caracteriza por dois traços dominantes na evolução da educação superior: o primeiro se traduz no rápido crescimento da matrícula no ensino superior e o segundo, pelo processo de expansão das instituições de ensino superior privado. Trindade (2003, p.167) refere que “25 instituições privadas são fundadas entre 1950 e 1960”. Aponta também, que esta tendência se acelera no decênio seguinte, dobrando o número de instituições privadas.

Durante a Segunda Guerra Mundial e após o seu término, as pesquisas, voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, foram muito encorajadas por Estados e empresas brasileiras. Em muitas universidades, a pesquisa tornou-se a principal atividade acadêmica, secundarizando-se o seu papel no ensino, pois havia a compreensão de que a pesquisa científica era um elemento necessário ao desenvolvimento do país e que o seu aprimoramento necessitava das organizações institucionais (MANCIE, 1999).

No Brasil, nos anos 1960, segundo relatos de Cunha (1989), a ebulição das Instituições de Ensino Superior (IES) acompanhava o clima político e econômico do país. Verificava-se a intensificação da mobilização popular que exigia mudanças estruturais em diversos setores da sociedade e colocava em xeque o capitalismo. A mobilização em torno da reforma universitária, como parte de um conjunto de reformas propostas por segmentos da sociedade civil que se organizavam o período, politizou o movimento estudantil. A Reforma Universitária era projetada como prioritária para a modernização do país. Para Trindade (2004) as reivindicações do movimento estavam associadas às questões políticas, pois queriam a Universidade a serviço da sociedade. Elas articulavam-se com as demais demandas dos movimentos sociais que desenhavam um horizonte de transformações políticas, sociais, econômicas e culturais no país.

Essas mobilizações começaram a recuar a partir do Golpe de 1964 e o seu sucessivo recrudescimento cujo ápice é o Ato Institucional n. 5 decretado no final de 1968. O Governo Militar brasileiro, que assumiu o poder, adotou uma política que preconizava superar os problemas tecnológicos da indústria nacional, aumentando sua participação na oferta nacional e global.

Foram elaborados planos para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia, nos quais a formação de técnicos e pesquisadores era considerada primordial. De acordo com Cunha (1988), a educação estava vinculada à economia com relevância restrita à noção de produtividade e desenvolvimento econômico para a modernização do país. No entanto, Trindade (2003, p.170) ressalta que todos esses esforços conjugados burocratizaram as universidades, transformando-as em pesadas organizações, com complexo sistema de decisão corporativo, mas, que ao mesmo tempo, “modernizaram e qualificaram o sistema público de educação superior, colocando-o numa posição de liderança na América Latina”.

Na comparação com outros países da América a experiência brasileira da época se diferencia, pois enquanto no país, o regime militar adotou uma política para o ensino superior, no Chile, Argentina e Uruguai os militares desmantelaram as universidades públicas (TRINDADE, 2003).

Nesse processo, a Reforma Universitária de 68 (RU/68), publicada na Lei Universitária n. 5.540, de 1968, determinou que as IES brasileiras adotassem o modelo de Universidade moderna, que associa ensino e pesquisa e contempla diversas áreas do conhecimento. Para Trindade (2004) essa Reforma representou um marco do Estado como orientador de políticas para a educação superior que, naquele momento, assumia diretamente o controle de várias instituições, através de intervenções e patrulhamento ideológico, orientação dos gastos e investimentos para expansão de vagas e para o financiamento da estrutura de pesquisa, considerada, no momento, uma alternativa para o desenvolvimento científico e tecnológico autônomo. Para o autor, houve uma tentativa de formação de uma rede de relações entre atores acadêmicos e o setor produtivo, ao estimar uma demanda de pesquisa e estimular a formação de competências em áreas estratégicas. O mesmo aconteceu entre a Universidade e a sociedade, através da criação de programas de extensão.

A partir dessa década, a educação superior experimentou um forte e desigual desenvolvimento, ingressando numa nova fase de massificação das matrículas.

Na Europa, na década de 1980, instituíram-se políticas no campo do ensino superior que alteraram as regras tradicionais do financiamento universitário e impuseram hierarquias no interior e entre as universidades. Este processo alterou a estrutura dos departamentos e a

autonomia acadêmica em nome da “eficiência e da produtividade” (TRINDADE, 2003, p.162), começando um processo que iria instituir a avaliação como política regulatória na educação superior.

A análise das transformações dos sistemas de ensino superior na América Latina revelou a existência de um novo período de expansão. No cenário latino americano, as universidades na década dos 80 estavam na confluência “das pressões da demanda social, das possibilidades abertas pela democratização, das restrições financeiras impostas pela reforma do Estado e das transformações da educação superior nos países desenvolvidos”, como afirma Trindade (2003, p.163).

Este novo contexto provocou mudança no perfil da IES, onde se observa diferenciação de ofertas, multiplicação de funções e tarefas, redefinição das relações entre o Estado e as universidades e destas com a sociedade.

No Brasil, a década de 1980 trouxe o agravamento da crise do petróleo, a explosão de juros da dívida externa e o reinício da democratização política. Esse cenário conduziu a uma redução drástica no orçamento das instituições governamentais, com um forte impacto sobre o gasto público com o ensino superior. Os investimentos em pesquisa foram afetados e, sem apoio do setor produtivo, desinteressado de investir na produção de Ciência e Tecnologia, as pesquisas mostravam-se dispendiosas e de pouco retorno, tornando-se, para o Estado, um custo e não mais um investimento.

Paralelamente, com o crescente esgotamento do regime militar, no contexto da chamada redemocratização do país, o debate sobre os rumos da universidade foi retomado, sob a direção, principalmente, dos próprios docentes universitários. Organizados em entidades representativas, traziam para a pauta, discussões de fundo sobre o papel da universidade no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira, como as medidas pedagógico-administrativas propostas pela Reforma de 1968, além de uma retomada da discussão sobre a autonomia universitária.

Esses tensionamentos e a falta de consenso entre os docentes e o MEC retardaram o movimento que buscava uma reformulação na legislação sobre ensino superior.

Durante o governo Sarney, chegou a se constituir uma Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, composta na sua maioria de professores universitários, que produziu um documento intitulado *Uma nova política para a educação superior*, com uma série de recomendações de mudanças que nunca chegaram a ser efetivamente implementadas. Essa comissão sofreu uma forte resistência por parte do movimento dos docentes universitários, que contestavam a sua legitimidade (MENDONÇA, 2000, p.149).

Próximo do final das décadas de 1980 e 1990 houve uma onda de reformas educativas na América Latina. As novas leis que regularizaram os sistemas educativos “basearam-se em princípios semelhantes: descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento” (BEECH, 2009, p.34). No Brasil, a reforma se consolidou com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9396 de dezembro de 1996, dentro de um panorama econômico e político caracterizado em função da generalização continental das políticas neoliberais.

Para Beech (2009) essas reformas significaram profundas rupturas com as políticas educativas anteriores, em que a cultura da regulamentação curricular – que enfatizava os conteúdos relacionados com a transmissão de informação e de dados – foi substituída por um currículo baseado no domínio de competências. Reforça ainda, que outro traço que marca tais reformas é seu caráter de “reformas globais”, pois essas políticas não estavam orientadas para modificar apenas alguns aspectos dos sistemas educativos, mas sim propunham uma revisão completa dos sistemas educativos, para adaptá-los ao século XXI.

A Universidade contemporânea passou por um processo de reconstrução de sua identidade adaptando-se às transformações impostas pela sociedade. Para tal, foi necessário enfrentar as mudanças e as reformas legislativas necessárias.

### 3.2 O ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

A análise da trajetória da Universidade, ao longo dos séculos, mostra a capacidade que esta instituição cultivou de adaptar-se ao contexto em que está inserida. Ao debatermos sobre as políticas atuais para o ensino superior, devemos situá-lo no conjunto das análises das políticas neoliberais, inseridas no contexto das configurações do capitalismo contemporâneo, que tem a globalização como sua estrutura. Entretanto para Dale (2004) esses debates tem sido confusos.

A “globalização” é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação (DALE, 2004, p.424).

Para ele a globalização, na medida em que pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica na apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afetado e como é que esse efeito acontece.

Esse fenômeno, que se intensificou nas últimas décadas, não pode ser ignorado quando tentamos compreender os reflexos dessas transformações no atual cenário pós-moderno. As globalizações<sup>10</sup> surgiram com força, originando uma nova conjuntura de ordem política, econômica, social e cultural propulsão um movimento transnacional incessante de bens, serviços, capitais e pessoas, transcendendo as fronteiras dos estados nacionais, potencializado pelas tecnologias da informação e comunicação.

Essa tendência em termos de políticas sociais e de educação presentes a partir do início da década de 1980 e objeto de processos de recontextualização nos fazem presenciar uma crescente desterritorialização de Estados-nações<sup>11</sup>, impondo a quebra de paradigmas e uma cultura de consumo global e instantâneo.

Nesse contexto de resistência e proposições, a educação, que foi fortemente atingida pelo projeto conservador neoliberal, também tem demonstrado a sua capacidade de organização.

Afonso (2001) afirma que até muito recentemente, as políticas educacionais expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado<sup>12</sup>, “ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores

---

<sup>10</sup> Grifo a palavra no plural pela sua riqueza e complexidade. A palavra globalização, etimologicamente advinda do grego *plakso*, significa nivelamento ou apastamento das diferenças, entretanto, seu uso na atualidade, está relacionado a com a expansão do capital. Na compreensão que permeia esse estudo aplicaremos o conceito a partir do que é entendido e discutido no Dicionário Paulo Freire, organizado por STRECK, D. R.; REDIN, E. e ZITKOSKI, J.J. (2008, p. 204), que considerou “muito mais como a elaboração ideológica justificadora das idéias, concepções, projeções e aspirações, enfim, como componente importante da *Weltanschauung* burguesa, do que como fenômeno histórico generalizado contemporâneo”. Entretanto, usaremos a palavra no plural, por entendermos como uma proposta do modelo neoliberal acrescido do descrito por Almerindo Janela Afonso que considera que o termo no plural “parece ser mais adequado, e ter maiores possibilidades heurísticas, pensar em termos de globalizações, na medida em que a globalização não é um fenômeno unívoco, coerente e consensual; não é um fenômeno que contenha aspectos e dimensões com consequências apenas positivas ou desejáveis; não expressa somente decisões, relações, tensões e influências que partam unidirecionalmente e impositivamente do nível global para os níveis regional, nacional ou local, ou que tenham apenas como objetivo organizar ou garantir interesses voltados para a acumulação capitalista e para a dominação (globalização hegemônica). Quando se fala de globalização, também se pode ter em mente, quer a expressão de movimentos sociais de resistência, quer as experiências e iniciativas concretas de mudança social, muitas vezes iniciados localmente e ampliados globalmente, em ambos os casos tendo como fundamento perspectivas (econômicas, culturais, éticas e políticas) que se constituem como propostas alternativas sobre a organização do mundo, sobre os direitos dos seres humanos e sobre a preservação da vida na Terra (globalização contra-hegemônica)” (AFONSO, 2001, p.23-24).

<sup>11</sup> Reconhecendo a diversidade conceitual que subjaz o tema usaremos o termo Estado-nação a partir do entendimento de Afonso e Ramos (2007, p. 78) que consideram que a expressão frequentemente designada, reforça a ideia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional e os “relaciona com as questões de educação e globalização”.

<sup>12</sup> Estado entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, exercendo, funções de regulação, coerção e controle social. “Funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a *modernidade*, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista” (AFONSO, 2001, p.17).

coletivos e movimentos sociais” (AFONSO, 2001, p.16). E continua afirmando que, “embora haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel” (AFONSO, 2001, p.16).

Diante das redefinições estruturais as políticas atingem não só a economia, mas também a atuação do Estado que, sob a influência das diretrizes neoliberais, redefine seu papel no financiamento e na execução dos serviços sociais de saúde, cultura, ciência e tecnologia, dentre outros. A educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e apontados como elementos fortes dessa etapa de mudanças. A construção histórica dos Estados-nação e a sua relação com a educação pública e a idéia de cidadania sempre foram extremamente complexas e ambivalentes além de terem implicações políticas e culturais importantes – “muitas das quais estão hoje a ser retomadas e criticamente analisadas pelo fato de o próprio papel do Estado estar em redefinição, em grande medida, por influência, mais ou menos direta, dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo” (AFONSO, 2001, p.19).

Avanços alcançados nas esferas da ciência e da tecnologia e disfunções da globalização no campo social, econômico, político e ético têm claramente efeitos sobre a educação superior. Nesse tempo de transição, onde o projeto da modernidade parece ter se cumprido (em excesso ou insuficientemente) para solucionar os problemas que atingem a humanidade é importante analisarmos as implicações das tensões e desconexões da crise nas políticas educativas, onde fica evidente que,

numa época de transição entre o apogeu do Estado-nação e a emergência de novas instâncias de regulação global e transnacional, alguns dos desafios que se colocam às políticas educativas remetem necessariamente para a necessidade de se inscreverem na agenda política e educacional os processos e as consequências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias, resultantes, entre outros fatores, do confronto com manifestações cada vez mais heterogêneas e plurais de afirmação de subjectividades e identidades, em sociedades e regiões multiculturais, e aos quais os sistemas educativos, as escolas e as práticas pedagógicas não podem ser indiferentes (AFONSO, 2001, p.20).

As reformas educacionais, provocadas pelas mudanças econômicas impostas pela globalização, partiram dos mesmos princípios exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptassem mais facilmente às exigências do mercado.



Se, por um lado, as políticas sociais e educacionais puderam ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também “não podem deixar de ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais” (AFONSO, 2001, p.22).

À luz destas transformações, Sousa Santos (2004) reconhece que a universidade tem sido submetida a exigências contrapostas, mas com o efeito convergente, desestabilizando a sua institucionalidade atual, criando uma profunda ruptura na sua identidade social e cultural. Por um lado, a pressão da mercantilização do conhecimento, que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil. Por outro, uma pressão social difusa que fragmenta o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos bem mais heterogêneos e por concepções de responsabilização social com novas exigências (SOUSA SANTOS, 2004). Para o autor, essa instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança.

O despreparo da Universidade para lidar com os desafios postos pela sociedade e pelo Estado-nação aponta para transformações profundas, provocando o que Sousa Santos (1996) define como a *crise da Universidade*, que comunga de três fatores: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Para ele a Universidade perdeu a capacidade de definir a crise hegemonicamente, isto é, com autonomia, o que é corroborado por José Dias Sobrinho ([s.d], [s.p]) em seu discurso de conferência na ANPED<sup>13</sup> quando refere que as Universidades perderam muito da “utopia social dos anos sessenta e setenta, que lhes atribuía um papel central na democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades” e que “estariam abdicando de sua função de intermediação entre o indivíduo, a sociedade civil e o Estado”.

Para Sousa Santos (2005), as políticas educativas e as políticas em geral são redes de poderes criadas e recriadas nas relações sociais. Para ele a transição na relação entre conhecimento, sociedade e Universidade situa-se no âmbito da crítica ao paradigma da racionalidade científica, denominado como paradigma dominante, e que coloca em xeque a condição da Universidade enquanto produtora e difusora de saber. Esta transição, entre outros

---

<sup>13</sup> Conferência *Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?* Proferida pelo autor, em reunião da ANPED. Disponível [http://www.anped.org.br/reunioes/27/texto\\_conf\\_abertura.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/27/texto_conf_abertura.doc). Acesso em abril 2011.

aspectos, interpela a Universidade quanto à sua responsabilidade social diante de dicotomias que inviabilizam uma comunicação entre culturas e com o mundo do trabalho.

Portanto, para reconquistar a legitimidade perdida, a Universidade terá, segundo Sousa Santos (2005), que reforçar sua responsabilidade social tendo que aprender a atuar em rede, adotando procedimentos participativos de avaliação, bem como rever os mecanismos internos e externos de democratização.

Jacques Derrida (1990) problematiza as dimensões da responsabilidade na universidade advertindo sobre a dificuldade de submetê-la a determinados conceitos oriundos de três matrizes: a da responsabilidade como um tema precisamente acadêmico e que se colocaria como algo a ser exumado; a de uma tradição a ser reafirmada em que a dicotomia sujeito docente e sujeito institucional atravessa-se de questões filosóficas, éticas, jurídicas e políticas; e a terceira, desenhada como novidade, que é justamente a responsabilidade colocada na relação entre a universidade e a sociedade. O autor propõe a seguinte indagação:

Não seria mais interessante pensar uma responsabilidade, isto é, a interpelação à qual se deve responder, que passe mais, em última instância, pelo ego, o ‘eu penso’, a intenção, o ideal de decidibilidade? Não seria mais ‘responsável’ tentar pensar o fundo sobre o qual, na história do Ocidente, se determinaram, chegaram, se impuseram os valores jurídicos-egológicos da responsabilidade? Talvez haja aí um fundo de responsabilidade ao mesmo tempo mais ‘velho’ e, na medida em que for entrevisto novamente através do que alguns chamariam a crise da responsabilidade em sua forma jurídico-egológica e em seu ideal de decidibilidade, ainda por vir e, preferirem, mais ‘jovem’ (DERRIDA, 1990, p.94).

Carnoy (2002) reforça a tese de que a mundialização<sup>14</sup> exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e que, no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível quanto mais for apreendido pelas nações o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir conhecimentos, mas para reinserir as pessoas na nova sociedade da informação e do saber. Vive-se, na contemporaneidade, aquilo que Castells (2005) entende como espaço de fluxos, em contraposição ao espaço de lugares. Os locais agora são alcançados em grau cada vez mais rápido com as barreiras espaciais

---

<sup>14</sup>Torna-se importante, particularmente para a análise do campo educativo, fazer a distinção entre “mundialização” e “globalização”. Esta distinção é desenvolvida no debate promovido por Dale (2004, p. 426) que considera que tanto ‘Mundial’ como ‘Global’ implicam um foco extra nacional. Para o autor a diferença relevante entre elas é que a primeira conota uma sociedade, ou política internacional constituída por estados-nação individual, autônomos; o que se pressupõe é essencialmente uma comunidade internacional. O “Global”, pelo contrário, implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações. Reforça ainda, que é o imperativo econômico que assume o papel principal no processo de globalização da educação e não as dimensões culturais.



suprimidas progressivamente em um tempo instantâneo de troca de informação, fenômeno que transforma de forma intensa os processos de construção do conhecimento.

Para Maués (2003) foi esse o contexto da globalização que propiciou uma intervenção mais direta dos organismos internacionais<sup>15</sup> nos Estados-Nação, na educação, com o objetivo de alinhá-la à nova ordem econômica, política e social e passaram a fixar metas que os países devem atingir no contexto educacional. Chama atenção ainda, que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento.

A reforma proposta pelo Banco Mundial (BM) (1995a) ao sistema educacional dos países em desenvolvimento redefine a função do governo por meio de medidas, que contribuem para trazer consenso e fortalecer os princípios neoliberais. O Banco através do documento do *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* propõe as reformas que devem ser feitas, a fim de que a educação possa contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza. O pressuposto mais significativo do documento está na idéia de *que las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado* (BANCO MUNDIAL, 1995a, p.1).

O documento *Prioridades e estratégias para a educação – estudo setorial* do Banco Mundial (1995b) também reforça esse posicionamento e estabelece como prioridade, que as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas.

Importante destacar que o documento está permeado pela premissa de que a educação é um direito universal. Entretanto, quando observadas as recomendações percebe-se que o caráter educativo é submetido a uma perspectiva economicista, passando a ser considerada um pilar estratégico para o desenvolvimento econômico mundial, como explicitado no documento do Banco Mundial (1995a) onde diz que “em primeiro lugar, a educação deve ser concebida para satisfazer a crescente demanda por parte da economia, de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos” (BANCO MUNDIAL, 1995a, p.7).

No instante em que a educação amplia sua importância estratégica nas políticas de desenvolvimento e no processo de luta pela redução das desigualdades sociais, o

---

<sup>15</sup>Algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Européia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Preal) (MAUÉS, 2003).

planejamento da educação torna-se indispensável em todas as instâncias da gestão educacional.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, realizada em Paris em 1998, e que foi suporte da *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998), referenda que, devido ao alcance e ao ritmo em que ocorrem as transformações, a sociedade tende, cada vez mais, a se fundamentar no conhecimento, e destaca em seu preâmbulo:

no limiar de um novo século, há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais.

A Declaração evidencia que a educação superior é essencial ao desenvolvimento cultural, social e econômico dos países. Entretanto, este processo de transformação dos sistemas de ensino envolve, entre outras coisas, a assunção de novos discursos e (re)novas práticas educativas, destacando o desafio posto para o desenvolvimento de novas oportunidades relacionadas, principalmente, as tecnologias da informação, considerada como um avanço para melhorar os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado.

No entanto, é importante constatar também que a globalização pode promover as reformas estimuladas pela competitividade. Para Carnoy (2002, p.87), as orientações “são destinadas a aprimorar a quantidade e a qualidade das competências<sup>16</sup> profissionais, [...], assim como sobre a avaliação das aprendizagens para controlar e promover a melhoria da educação”, fazendo entender que a questão do financiamento se apresenta de forma crescente como um poderoso obstáculo ao processo de adaptação das Instituições de Ensino Superior às novas condições da economia e da sociedade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, por sua vez, buscou estimular reflexões sobre o tema, buscando em sua análise discutir as diferenças entre crescimento econômico e desenvolvimento humano<sup>17</sup>. Todavia para dar conta

---

<sup>16</sup>Pela polissemia que envolve o conceito de competência, discutiremos posteriormente.

<sup>17</sup>Para a UNESCO, o conceito de desenvolvimento humano é muito mais vasto do que as teorias clássicas do desenvolvimento econômico, e esclarecem que: “o desenvolvimento humano é um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. Em princípio, estas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. Contudo, em qualquer nível de desenvolvimento, as três principais, do ponto de vista das pessoas, são: ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de

a essa nova educação, pontuou os seus debates sob o *Relatório Delors*<sup>18</sup>. Reafirmando que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (UNESCO, 1998, p.89).

O relatório, denominado os Quatros Pilares da Educação (UNESCO, 1998) explicita a exigência de centrar a atenção no aluno, apontando para a necessidade de novas aproximações didáticas - pedagógicas que facilitem a aquisição do conhecimento, em termos da superação do ensino como mera transmissão e da aprendizagem como mera memorização.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (UNESCO, 1998, p.89-90).

E consideram que, para enfrentar os desafios do próximo milênio, seria indispensável assinalar novos objetivos à educação mudando a idéia que se tem da sua utilidade, ultrapassando a visão puramente instrumental da educação. Consideram que “uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo” (UNESCO, 1998, p.90).

Não podemos desconsiderar que os documentos citados anteriormente, tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro e as questões neles colocadas continuam, hoje, a ser objeto de discussões em diferentes fóruns.

As reformas educacionais, cada vez mais ganharam um caráter internacional. Em vários países ocorreram reformas nas instituições de educação superior, seguindo o modelo neoliberal para modernização das Universidades, objetivando integrar suas funções as necessidades da sociedade, tendo como pano de fundo a produção de conhecimento que preparasse o capital humano para atender a entrada dos países no circuito da globalização.

---

vida decente. Na falta destas possibilidades fundamentais, muitas outras oportunidades permanecerão inacessíveis” (UNESCO, 1998, p.81).

<sup>18</sup>Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors e que serviu de base às discussões que se seguiram com vistas à realização da Conferência Mundial de 1998.

A introdução de abordagem baseada em competência no processo de reforma em curso dos sistemas educacionais introduziu novos modelos no projeto de aprendizagem e, conseqüentemente, no currículo.

Desta forma, o campo educativo está se construindo numa “dinâmica fluída e biunívoca de entrosamento e embaralhamento, entre as dinâmicas internacionais e as dinâmicas nacionais, não numa mera soma ou sobreposição de elementos justapostos, mas antes num processo de definição e redefinição constantes que conduz a singularidades” (MENDES, 2007, p.109).

Na análise da implantação das políticas sociais, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes de serem observados. Para além da crescente sofisticação de instrumentos de avaliação de políticas pública, Carnoy (2002) reafirma que na análise dos diferentes tipos de reformas educativas é indispensável apreendermos como os Governos estão se adequando às exigências da globalização. Destaca ainda, que há três elementos que expressam como os países se ajustam estruturalmente, sua economia ao novo cenário que se estabelece. São eles: situação financeira objetiva, interpretação da conjuntura e posição ideológica sobre o papel do setor público na educação.

É possível observa-se, portanto, que o avanço das relações capitalistas de produção chegou também no âmbito da educação, ainda que esta continue sendo considerada como um bem público de responsabilidade do Estado.

#### 4 O CAMPO <sup>19</sup>DA NUTRIÇÃO COMO SABER ACADÊMICO.

*Ninguém nasce feito:  
é experimentando-nos no mundo  
que nós nos fazemos.  
Paulo Freire.*

Desde a antiguidade a alimentação tem sido objeto de atenção e conhecimento, e tem despertado atenção de historiadores e provocado reflexões sobre a multiplicidade de abordagens, ampliando e diversificando as disciplinas que se interessam pelo tema

Salientando a contribuição das ciências sociais, Santos, C (2005, p.12) refere que,

os estudos sobre a comida e a alimentação invadem as Ciências Humanas a partir da premissa de que a formação do gosto alimentar não se dá, exclusivamente, pelo seu aspecto nutricional, biológico. O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social.

Reforçando a idéia de que a alimentar-se é um ato nutricional, e que comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Simmel (2004, p.165) considera que a refeição, assume formas mais estilizadas, mais estéticas e mais reguladas, pois para o autor,

ter que comer é uma trivialidade muito primitiva e baixa, própria do desenvolvimento dos nossos valores vitais, indubitavelmente comum a cada indivíduo. E isto justamente que possibilita a reunião dos indivíduos para compartilhar uma refeição e, nessa oportunidade, desenvolver um tipo de socialização que permite a superação do simples naturalismo do ato de comer.

A prescrição sobre o como, quando e por que comer tal alimento está relacionada com o arbitrário cultural e como tal, tem uma classificação estabelecida culturalmente, isto é, não em uma perspectiva secundária sobre a comida como matéria, mas com respeito à forma de sua consumação.

Na perspectiva de Maciel (2001, p.150) a cultura não apenas indica o que é e o que não é comida, mas “estabelece distinções entre o que é considerado bom e o que é considerado ruim (...), conforme classificações e hierarquias culturalmente definidas”. Desta forma o alimento serve como marcador de identidade ligado a uma rede de significados.

---

<sup>19</sup>Entendido por Bourdieu, como o lugar e o espaço de uma luta em que está em jogo especificamente é o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente isto é, de maneira autorizada e com autoridade, que é socialmente outorgada a um agente determinado (ORTIZ, 2003, p.116-117).

A importância da alimentação, para a manutenção da vida, abre espaço para que ela se imbrigue intimamente com o domínio religioso, como afirmam Meneses e Carneiro (1997). Para eles os fenômenos alimentares se expressam nos vocabulários e metáforas religiosas, bem como, no calendário litúrgico, que organiza o ciclo alimentar, com suas prescrições, positivas e negativas.

Hwalla e Koleilat (2004) relatam que o Alcorão<sup>20</sup>, no século XIII, já incluía numerosos ensinamentos a respeito da alimentação e nutrição, como nos versos da *AL MÁIDA* (a mesa servida) onde a orientação é “*Comei de todas as coisas lícitas com que Deus vos agradeceu (...)*” (5: 88) e da *AL’ARAF* (os cimões) que refere que “*(...) comei e bebei; porém, não vos excedais, porque Ele não aprecia os perdulários*” (7:31). Esses versos dimensionam o alimento, como um elemento simbólico de práticas culturais.

No entanto, é o enfoque biológico sobre os alimentos o que tem um apreciável acervo de informações e conhecimentos, associados basicamente à nutrição. Os egípcios possuíam o conhecimento das propriedades medicinais de certas substâncias, especialmente vegetais. No Egito Antigo, há textos famosos de medicina, como o *papirus de Ebers* (1500 aC), um dos mais antigos tratados médicos, que prescreve o uso terapêutico de óleos como os de alho, girassol, açafraão entre outros (NOGUEIRA, MONTANARI e DONNICI, 2009).

Os gregos antigos também foram muito preocupados com a nutrição. Na opinião de Hwalla e Koleilat (2004), o estudo sobre a influência dos alimentos em muitos aspectos da vida na antiga sociedade grega, estão relacionados aos trabalhos filosóficos de Platão (sec. 5 aC), que trazem referências freqüentes à dieta humana.

Nos séculos seguintes, destacou-se a importância da dieta na manutenção da saúde e no tratamento de doenças. De acordo com os autores, os filósofos<sup>21</sup> e médicos da época, já acreditavam que uma boa dieta era uma pré-condição para o bem-estar tanto corporal como intelectual dos indivíduos e que, a intervenção nos hábitos alimentares do paciente era um método de tratamento.

Em tempos mais recentes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, já afirmava que “toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a saúde e o bem-estar próprio e de sua família, incluindo alimentação (...)” (art XXV), reconhecendo assim, que a alimentação e a nutrição constituem requisitos básicos para a promoção e a

---

<sup>20</sup>Livro sagrado do Islã. Disponível em <http://www.islam.com.br/quoran/introducao.htm>. Acesso em 31 de outubro de 2011.

<sup>21</sup>Membros da famosa escola médica de Alexandria como Erasístrato e Herófilo (século 3 aC), Celso (século 1 dC) e Galeno (século 2 dC), produziram muitos escritos sobre dieta. Para Galeno “A saúde depende principalmente da escolha de alimentos” (HWALLA E. KOLEILAT, 2004, p.717).

proteção da saúde, possibilitando a afirmação plena do potencial de crescimento e desenvolvimento humano, com qualidade de vida e cidadania.

Para Vasconcelos (1999, p.11) no cenário mundial, o campo da Nutrição, como um saber científico específico é um fenômeno relativamente recente, característico do início do século XX. Sua condição histórica remonta à revolução industrial européia, do século XVIII, entretanto será na primeira metade do século XX, no cenário desenhado pelas duas grandes guerras, que demandas econômicas (a indústria de alimentação) e de saúde começam a ganhar contornos mais robustos. Santos (1990, p.9), ao analisar o desenvolvimento histórico da ciência da nutrição, afirma que “a história da nutrição é, ainda, um campo bastante inexplorado da história da ciência”, evidenciando a escassez de estudos históricos sobre esse tema.

Entretanto, na visão de alguns historiadores, o desenvolvimento da ciência da nutrição esteve historicamente condicionado pelo conhecimento sobre as substâncias químicas, em detrimento do conhecimento fisiológico sobre os processos metabólicos, posteriormente destacados.

Essa perspectiva pode estar assentada nas descobertas científicas de Lavoisier<sup>22</sup> que, no início do século XVII, deram impulso decisivo a concepção de Nutrição enquanto ciências, pois em seus estudos e pesquisas sobre combustão, respiração e calor animal, introduziu procedimentos, apresentou resultados que deram impulso decisivo à concepção de que os processos relacionados à nutrição eram químicos (SANTOS, 1990).

A autora destaca que até o final do século XVIII eram poucas as pesquisas fisiológicas que abordavam as transformações dos alimentos no interior do organismo humano, afirmando que

desse modo, os fisiologistas não dispunham de informações que pudessem confirmar ou refutar as especulações incluídas nas teorias químicas emergentes. Para a alteração desse estado de coisas, foram fundamentais as mudanças metodológicas e teóricas que a fisiologia sofreu logo no início do século XIX (SANTOS, 1990, p.27).

Essas mudanças contribuíram para o desenvolvimento dos estudos sobre nutrição.

---

<sup>22</sup> O Químico francês Antoine Laurent de Lavoisier (1743-1794), conhecido como o introdutor da química moderna foi o primeiro a observar que o oxigênio, em contato com uma substância inflamável, produzia a combustão. Autor da conhecida Lei de Lavoisier, enunciada de forma simplificada, que "na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma". Lavoisier também foi o primeiro a relatar o consumo de energia pelo organismo humano, ao constatar que um operário precisava de mais comida do que um indivíduo em repouso.



Vasconcelos (1999) destaca a importância dessas pesquisas que se propagaram com as descobertas ocorridas no século XIX, sobre os elementos químicos que compõem os seres vivos e a natureza, como o carbono, o oxigênio, o hidrogênio e o nitrogênio, e as realizadas a partir do descobrimento dos aminoácidos, das proteínas, dos ácidos graxos.

É quando se estabelece a relação entre alimentação e doença, conforme se pode observar nas afirmativas de Santos. Diz a autora que

durante a segunda metade do século XIX os experimentos de dieta controlada com animais difundiram-se de forma crescente e ganharam importância como método de pesquisa em estudos sobre nutrição, especialmente na determinação de requerimentos nutricionais e na avaliação nutricional de determinados nutrientes. À medida que se acumulou conhecimento sobre as necessidades nutricionais e sobre a diversidade química dos alimentos - ou seja, a multiplicidade de substâncias presentes num mesmo alimento - os pesquisadores procuraram aprimorar esses procedimentos experimentais (SANTOS, 1990, p.145).

Ressalta ainda a autora, que nos primeiros anos do século 20 ocorreu uma enorme expansão do conhecimento nutricional. É nesse período se dá o estabelecimento do conceito de vitaminas<sup>23</sup>, sendo o marco da “última reviravolta nos conceitos de nutrição”, conforme os estudos de Santos (1999, p.9). Esse conceito surge a partir de resultados de achados em duas áreas que se diziam distintas: a de necessidades nutricionais e a da patologia como o escorbuto e beribéri<sup>24</sup>, classificadas posteriormente, como doenças de deficiências nutricionais.

As controvérsias e disputas em relação à origem da ciência da nutrição evidenciam aspectos comuns à ciência como um todo. As questões que emergiram desse confronto tem implicações do ponto de vista da relevância, espaço e papel da ciência na sociedade até os dias de hoje.

Alguns historiadores como Vasconcelos (1999, p.14) afirmam que “o estatuto de ciências foi sendo adquirido a partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento da bacteriologia e as conseqüentes alterações no campo das idéias e da prática médica sanitária”.

Entretanto, Santos (1990) afirma que no mesmo período

as pesquisas em microbiologia, em pleno crescimento, traziam resultados importantes sobre a causa de diversas doenças. Os trabalhos de Louis Pasteur (1822-1895) e de Robert Koch (1843-1910), a partir da década de 1860, demonstrando o papel dos microorganismos como agentes patogênicos, deram origem à teoria dos germes como causa das doenças, que foi tornando-se mais e mais importante à

---

<sup>23</sup>A palavra original, em inglês, “vitamine” foi usada como uma contração de *vital amine* (SANTOS, 1990, p.160)

<sup>24</sup>São doenças carenciais provocadas pela falta de vitamina C e vitamina B<sub>1</sub>, respectivamente.



medida que eram identificados os microorganismos responsáveis por determinadas doenças e que eram desenvolvidos, e aplicados com sucesso, procedimentos para o combate de agentes (SANTOS, 1990, p.154).

Desta forma, os pesquisadores, atribuíram as causas de todas as doenças em estudo a microorganismo, alterando as práticas médicas e sanitárias.

Todavia, os conhecimentos acumulados, na primeira metade do século XX, sobre a composição dos alimentos e sobre a relação entre a dieta e as doenças, dentro do processo de divisão do trabalho em saúde, exigiam a atuação de um profissional capacitado nesse campo (VASCONCELOS, 2001).

Aponta o autor, que a Primeira Guerra Mundial, a revolução socialista na Rússia e o processo de divisão internacional do trabalho, baseado no domínio dos países capitalistas industrializados sobre os países do chamado Terceiro Mundo, foram o “contexto de emergência deste novo campo do saber” (VASCONCELOS, 2001, p.14).

O desenvolvimento histórico da nutrição na América Latina ocorreu também durante as primeiras décadas do século XX. Nesse período as pesquisas científicas em nível mundial, estavam centradas nas doenças carências, também denominadas avitaminoses<sup>25</sup>. No entanto, as poucas referências bibliográficas, apontam que na América Latina “não foram graves estes problemas nutricionais” (BENGOA, [s.d], p.15).

No entanto o autor ressalta as décadas de 30 e 40, como sendo o período onde a maior preocupação estava centrada na definição da “dieta normal” para as populações, preferencialmente os trabalhadores, do que pelas carências, não somente em termos de nutrientes, mas de alimentos ou grupos de alimentos, desenvolvendo uma concepção mais em relação à dieta do que à nutrição.

O enfoque social, embora tenha suas raízes na própria constituição da Sociologia e da Geografia Humana, como afirmam Meneses e Carneiro (1997), só foi reconhecido e se consolidou como inerente a qualquer aspecto da alimentação, a partir da década de 1970. A necessidade de uma visão mais ampliada sobre os princípios da seleção de alimentos e das práticas alimentares e o papel da alimentação na reprodução da sociedade impulsionou a criação de área de investigação e atuação interdisciplinar, como a Antropologia Nutricional e Educação Nutricional.

Nesse contexto é que o conhecimento científico sobre alimentação humana se propagou entre diferentes países, fazendo surgir os primeiros cursos para formação de

---

<sup>25</sup>Doenças causadas pela inexistência de aporte ao organismo, por um período de tempo prolongado, de uma quantidade suficiente de uma vitamina específica.

profissionais especialistas, paralelamente a criação das primeiras “agências condutoras de medidas de intervenção em Nutrição” (VASCONCELOS, 2001, p.14).

A criação dos Cursos de Nutrição e as propostas curriculares neles imprimidas revelavam as descobertas e as disputas no campo científico específico ligado preponderantemente ao campo da saúde. Como previsível, as formulações acadêmicas seguiam as tendências legitimadas na comunidade da área e estavam temporalmente definidas. Portanto, para lançar um olhar atual sobre as propostas curriculares dos Cursos é preciso levar em conta as tensões da área que acompanharam as descobertas científicas, mas também as políticas que regularam o campo profissional.

#### 4.1 O PERCURSO PARA A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DE NUTRICIONISTA

Embora escassos, a abrangência dos estudos realizados em torno da trajetória da profissão de nutricionista, permite uma reconstituição dos passos trilhados por essa categoria profissional. Somente na metade do século XX, quando os conhecimentos acumulados sobre a composição de alimentos e a relação entre dieta<sup>26</sup> e a doença são reconhecidos é que se cria esse campo do saber específico e, dentro desse processo, propõem-se uma prática profissional.

Ao tentar traçar as raízes da profissão de Nutricionista no mundo, surgem vertentes diversas. À luz da história, a profissão de nutricionista teve seu embrião no ensino da economia doméstica pelas irmãs da Ordem das Ursulinas, no Canadá.

O registro mais antigo da educação final na carreira da Nutrição é feito no Canadá, levantado no "Centro de Classificação Profissional e Ocupações Técnicas" onde aponta a atuação de Irmãs da Ordem de Ursulinas em Quebec (1670), depois em Ontário (1867), no ensino da Economia Doméstica (ASBRAN, 1991, [s.p]).

O primeiro curso universitário de formação de dietistas<sup>27</sup> foi na Universidade de Toronto em 1902. Entretanto, outras vertentes apontam o surgimento do dietista a partir da Primeira Guerra Mundial (1914), para o atendimento alimentar de feridos de guerra, tanto em hospitais europeus como americanos, pela necessidade de um profissional específico

---

<sup>26</sup> Palavra derivada do grego *diáita*, que significa “modo ou método de viver, governar” que inclui, entre outras coisas, a escolha dos alimentos. No Latim é descrita como *diæta*. Fonte: Etimologia. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/palavras/dieta/>> Acesso em: 27 out de 2009.

<sup>27</sup> Categoria precursora do Nutricionista, considerada por Santos (*apud* BOSI, 1996) como uma função que, descolada da prática da enfermagem, passava a constituir mais um agente da saúde, trazendo em sua origem histórica as determinações de uma prática complementar ao ato médico e a este subordinada técnica e cientificamente.

responsável pela elaboração de dietas, articulando-o com a organização da enfermagem moderna (ARRUDA e CAMPOS, 2001).

Santos (1988), em trabalho desenvolvido sobre o tema, oferece elementos valiosos para a reconstituição da emergência do nutricionista em sua relação com a enfermagem. Segundo a autora, podemos compreender esse percurso a partir da análise do dietista/nutricionista e, antes disso, da própria constituição da dietética<sup>28</sup>, cuja estruturação como prática se dá no interior da enfermagem, na era medieval. Caracterizava-se a assistência dietética como componente dos cuidados à saúde e, portanto, como um trabalho caritativo, exercido na casa dos enfermos, pautado na experiência, isto é, independente de formação acadêmica.

Para Hwalla e Koleilat (2004), a dietética<sup>29</sup> (e nutrição) tem constituído um ramo da medicina desde o tempo dos gregos antigos. Para eles, a palavra dietética já esta subentendida nos primeiros escritos de Hipócrates (460 aC), reconhecido como o pai da medicina, que escreveu: "*Que o teu alimento seja o teu remédio e que teu remédio seja o teu alimento*", enfatizando que o tratamento para muitas doenças poderia ser feito através de dieta alimentar adequada e que, para mais exata prescrição dever-se-ia conhecer os elementos e as propriedades dos constituintes desta dieta. Hipócrates também descrevia que as propriedades dos alimentos tais como "*amargo, doce, adstringente e insosso*" eram influenciadoras da qualidade do tratamento terapêutico visando à saúde (NOGUEIRA, MONTANARI e DOMINICI, 2009).

A nutrição, enquanto ciências, se posiciona na convergência de diversas ciências que se encarregam do estudo dos seres vivos e de sua relação com os alimentos e seus nutrientes. Observa-se, entretanto, que somente após a Revolução Industrial ela passou a fazer parte das preocupações políticas, sociais e econômicas, sendo objeto de estudo nestas áreas, possibilitando que, o grande desenvolvimento ocorrido nessa época, provocasse a necessidade de formação de profissionais qualificados (SANTOS, 2007).

Hwalla e Koleilat (2004) destacam que a dietética como uma profissão teve seu impulso durante a Segunda Guerra Mundial, quando a sua importância foi reconhecida pelos militares. Entretanto, relatam ainda, que no século 12, a dietética nos hospitais, já podia ser observada através dos registros de dietas oferecidas aos pacientes, encontrados na história do Hospital St. Bartholomew, o mais antigo hospital britânico.

---

<sup>28</sup>Ciência onde se aplicam os fatores descobertos sobre os alimentos e seu uso para alimentar corretamente pessoas e coletividades (CHAVES, 1985).

<sup>29</sup>Na Europa, as funções se caracterizavam por um rol de atividades de assistência e a formação se dava nas escolas organizadas nos hospitais. Na América do Norte, não havia uma carreira universitária específica.

Para Vasconcelos (2002) a preocupação com a questão da alimentação e nutrição da população mundial, dentro de uma abordagem do coletivo, foi impulsionada pela realização, em 1941, da *National Nutrition Conference for Defense*, conhecida como a Conferência de Washington, convocada pelo Presidente Roosevelt. Para o autor, outro passo relevante para foi a criação, em 1946, da *Food and Agriculture Organization* (FAO), entidade da Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela questão da alimentação e nutrição mundial, bem como da criação da *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF), entidade com fins humanitários de assistência às crianças européias vítimas dos efeitos da Segunda Guerra Mundial.

Na América do Sul, a formação profissional surgiu em 1935, quando o professor Pedro Escudero criou, no Instituto Municipal de Nutrição em Buenos Aires, Argentina, a Escola Nacional de Dietista, constituindo-se na primeira Escola de Dietistas no continente. Para sua criação, Escudero analisou as características da formação e das funções que desempenhavam os dietistas em outras partes do mundo. Sua proposta incluía uma carreira profissional de nível universitário, dotada com estudos científicos específicos de nutrição, e desenvolvendo competências próprias para o enfrentamento dos problemas nutricionais, atuando em “nível preventivo, assistencial e sanitário” (SCHOR e SENDEREY, [s.d], p.72).

A partir de 1939 essa Instituição passou a oferecer bolsas de estudo para estudantes de países latino-americanos, constituindo-se, assim, num marco na formação do dietista/nutricionista na América do Sul e estabelecendo as bases da profissão neste continente (ASBRAN, 1991).

No Brasil, a evolução dessa profissão foi peculiar, pois sua origem não se prendeu apenas ao setor de saúde e aos demais determinantes, comuns em outros países, mas emergiu como disciplina, política social e/ou profissão, contextualizada no “bojo das transformações econômico-político-social e culturais que o país vivenciou no decorrer dos anos 30/40” (VASCONCELOS, 1999, p.13).

O marco histórico significativo ocorreu no governo provisório instalado com a Revolução de 1930, que resolveu unir a saúde pública e a educação em uma única pasta e criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como responsabilidade “o estudo e o despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar” ([art. 2º. Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930]). Entendiam que “o homem não poderia atuar, no sentido da eficiência social, se estiver fisicamente incapaz ou vivesse em um meio inadequado para uma vida saudável”, como relatado no estudo realizado por Ferreira (2006, p.23).

Esse entendimento entre a comunidade mundial teve uma repercussão maior depois da Segunda Guerra. A partir da necessidade de tomarem medidas contínuas para garantir o reconhecimento e efetivo cumprimento dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirmava que "Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação,(...)" (art XXV, inciso 1).

Observa-se nos relatos históricos que nesse período foram criados uma série de instituições dedicadas à investigação dos problemas nutricionais. Destaca-se o Instituto Nacional de Nutrição, dirigido por Josué de Castro e, em nível universitário, a criação dos dois primeiros Cursos: um em São Paulo, na Escola de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), e outro em Recife, vinculado ao departamento de Fisiologia da Universidade Federal de Pernambuco (BENGOA, [s.d]).

A criação de órgãos de pesquisa pelo Ministério da Educação, ao longo das décadas de 1930 a 1950, tinha como objetivo fundamental dotar a estrutura de “um foco de elaboração de conhecimento considerado válido – porque baseado na ciência e na técnica – que servisse para subsidiar a tomada de decisão política por parte do governo federal” (FERREIRA, 2006, p.15). Portanto, o Estado utilizava-se da educação como um instrumento de constituição da nacionalidade brasileira e de organização social frente às aceleradas mudanças sociais, políticas e econômicas em curso.

Para Bosi (1996), a emergência do surgimento do profissional na sociedade brasileira, teve como pré-condições o processo de organização do capitalismo nacional e as contradições a ele inerentes, surgindo como vontade governamental<sup>30</sup>, em sua busca de legitimação social. Ou seja, a Nutrição emerge como parte integrante do projeto de modernização da economia brasileira, conduzido pelo Estado Novo.

Do ponto de vista sócio-histórico, o surgimento do dietista/nutricionista, dentro de uma conjuntura específica, aponta para a necessidade de responder pela execução/viabilização de ações implementadas pelo Estado em busca de legitimidade, em que o profissional, através da administração de restaurantes mantidos pelas empresas, constituiu-se em mais um instrumento de alívio de tensões sociais (BOSI, 1996; YPIRANGA, 1993; SANTOS, 1988). Mais tarde, essa categoria de profissionais também seria incorporada ao setor hospitalar (BOSI, 1996).

---

<sup>30</sup> Governo de Getúlio Vargas, no fim dos anos 30 e início dos 40.

O processo histórico de formação do nutricionista no Brasil, de acordo com Costa (2000) evidencia dois elementos que caracterizam sua prática e o identificam na equipe profissional: planejar e orientar dietas e administrar serviços de alimentação. Esse processo de separação parece remeter ao início das atividades de nutrição na saúde no Brasil, quando duas correntes de pensamento, a biológica e a sociológica disputavam a hegemonia do processo. Outros determinantes, durante sua evolução, alteraram as suas expectativas e influenciaram sua formação, ampliando a abrangência do campo de atuação, e trazendo também um descompasso entre sua formação e sua identidade, perante a sociedade que o criou e a percepção de sua prática, sentida por outros profissionais.

É importante destacar a presença do médico na criação dos cursos, uma vez que, ao lado do dietista, convivia no setor o nutrólogo - profissional médico pós-graduado -, a quem competia as funções de comando, no trabalho e na produção do saber em Nutrição. Já desempenhava no momento da criação dos Cursos, um papel fundamental na definição dos conteúdos de formação e na configuração do campo de prática da categoria.

Na transição entre o dietista ao nutricionista de hoje, cabe mencionar alguns fatos que ocorreram relacionados à luta da categoria em torno de questões que envolviam o espaço de atuação e reconhecimento da profissão. A partir de 1954, a Associação Brasileira de Nutricionistas (ABN) iniciou o processo de reconhecimento dos cursos de nutricionistas em nível superior para, depois, vir à luta pela regulamentação profissional (BOSI, 1996; ASBRAN, 1991). Em 1958, no Rio de Janeiro, realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Nutricionistas, que trouxe como recomendação a “eliminação da duplicidade de denominações -nutricionistas e dietistas- em favor da primeira” (SANTOS, 1988).

Ao longo das discussões e dos documentos produzidos pela categoria na área de Nutrição, nota-se que o termo dietista, no Brasil, refere-se a uma atividade muito mais restritiva do que a praticada pelos profissionais designados pelo termo nutricionista. A adoção da terminologia “Nutricionista” é explicitada por Vasconcelos (2002, p.131).

Em primeiro lugar, destaca-se que, nesta fase inicial, o profissional era formado dentro de um curso técnico de nível médio e era chamado de dietista, a exemplo da formação e denominação verificadas nos países da Europa, EUA e Canadá. Aos poucos os cursos brasileiros foram sofrendo alterações, aproximando-se das características do curso do Instituto Nacional de Nutrição da Argentina, “formando um profissional de nível universitário, com conhecimentos específicos de Nutrição, com funções e responsabilidades próprias de atenção dietética ao indivíduo sadio ou enfermo, de forma individual ou coletiva.

Apesar de ter sido mantida a segunda nomenclatura, é digno de nota que o termo nutricionista foi pensado para designar a prática de um profissional pós-graduado, ou seja, equivalente ao título de nutrólogo. Isso atestaria maior prestígio do título de nutricionista, em relação ao dietista (BOSI, 1996).

Simultaneamente ao reconhecimento do Curso de formação de nutricionista em nível superior, caminhou a regulamentação profissional, que, após vários vetos, foi sancionada pela Lei 5.276, em 24 de abril de 1967. O nutricionista foi enquadrado pela Portaria Ministerial No. 3.425, do Ministério do Trabalho como profissional liberal autônomo. Desta forma, destaca Bosi (1996), vivencia-se a busca do nutricionista pela sua profissionalização, sendo essa entendida como um conjunto de ações através das quais uma ocupação - ou semiprofissão - busca elevar seu prestígio, bem como seu poder e seus ganhos.

Paralelamente ao desenvolvimento da profissão, a formação acadêmica foi progredindo e os currículos foram sendo organizados temporalmente, para atender à evolução do conhecimento científico e adequar o perfil profissional às novas atividades, preconizadas pela Lei que regulamentou a profissão e pelas mudanças sociais, econômicas, culturais de nossa sociedade (ARRUDA e CAMPOS, 2001).

Um passo importante na evolução das Escolas de Nutrição foi a criação da Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina – CEPANDAL, em 1973, formada por diretores das escolas e que tinha como objetivo, assessorar as escolas nos planos de estudos (BENGOA, [s.d], p.32). Essa comissão constituiu os parâmetros quantitativos para avaliação dos currículos. A análise estava baseada na “distribuição da carga horária por área de conhecimento e setores de estudo, além de sugestões de disciplinas e conteúdos” (COSTA, 2000, p.43), mantendo a tendência tecnicista da formação.

Motta, Oliveira e Boog (2003, p.75) destacam que o Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição, realizado pelo MEC em 1981 ressaltava a necessidade de formação para os docentes da área de nutrição e de revisão da organização curricular e recomendava, para o fortalecimento dos cursos já existentes, “o desenvolvimento de núcleos de pesquisa e pós-graduação e a busca de apoio técnico de instituições nacionais e internacionais”.

O estudo realizado detectou também a existência, nos currículos, de um hiato entre o *biológico e o social*, como um descompasso entre a teoria e a prática, o que poderia comprometer a atuação do profissional em questões essenciais para a população brasileira, entre elas a fome (COSTA, 2000). Interpreta a autora, que a prática do nutricionista estava relacionada à reprodução e manutenção das relações sociais, isto é, ao atendimento dos



interesses da classe dominante. Por outro lado, o profissional, formado pelos Cursos de Nutrição, estaria preparado, teoricamente, para lidar com os aspectos biológicos, políticos, socioeconômicos e culturais do fenômeno da fome.

Motta, Oliveira e Boog (2003, p.70) consideram que a “formação acadêmica do nutricionista foi pensada de forma a levá-lo à compreensão do ser humano enquanto ser biológico e social, do alimento e da relação humano/alimento, a chamada nutrição aplicada”. Desta forma, como referem as autoras, a abrangência da formação, conferia um caráter generalista, “na medida em que a atuação profissional pretendida, em primeira instância, visava à alimentação do ser humano, individual ou coletivamente, isto é, ao entendimento da nutrição humana, necessário à atuação no processo de alimentação”. Isso definia o objeto de trabalho do nutricionista e sua inserção na sociedade.

As reflexões acerca da profissão de nutricionista continuaram na década de 1990. A bibliografia concernente ao profissional nutricionista atesta a existência de trabalhos desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990, que recuperam a trajetória da formação e da prática desse profissional, dentro de uma abordagem histórico-social, e constatam que o currículo de nutrição tem contribuído para a manutenção/reprodução das relações sociais vigentes (BOSI, 1996; YPIRANGA, 1993; COSTA, 2000).

Após vinte anos da primeira regulamentação da profissão, a luta pela conquista de um status profissional e pelo monopólio de determinadas competências continuava. Durante esse período houve uma grande expansão dos cursos de Nutrição e também a criação dos conselhos e sindicatos de classe. Nesse cenário, foi aprovada a segunda regulamentação da profissão de nutricionista – Lei 8.234, publicada no Diário Oficial da União, em 18 de setembro de 1991, representando um grande avanço, mesmo que no plano legal, em relação à regulamentação anterior, garantindo um espaço maior do mercado de trabalho.

É interessante observar o silenciamento em relação ao papel pedagógico do profissional de Nutrição no contexto das ênfases que historicamente marcaram o campo e a formação do Nutricionista.

É possível que possa se atribuir essa condição à origem do conhecimento mais próximo da perspectiva curativa de saúde. Progressivamente a dimensão estética foi assumindo um espaço exponencial na sociedade em que o consumo marcou, inclusive, a exploração da imagem corporal.

Somente nas últimas décadas, a nutrição vem sendo compreendida no contexto de saúde pública, exigindo dos profissionais, saberes pedagógicos, para encaminhar procedimentos preventivos junto à população. Nesse contexto, é possível assumir que o



nutricionista é um educador que tem, como função principal, agir junto às populações no sentido de garantir condições adequadas de saúde.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Não haveria criatividade sem a curiosidade  
que nos move e que nos põe pacientemente  
impacientes diante do mundo que não fizemos,  
acrescentando a ele algo que fazemos.  
Paulo Freire.*

A reorientação no processo de formação do nutricionista, incentivada pelas políticas de saúde e educação, objetiva integrar as ações formativas acadêmicas aos serviços de saúde e dar respostas às necessidades da população.

As práticas alimentares do indivíduo são resultadas de decisões, conscientes ou não, estreitamente relacionadas à cultura alimentar de sua região, à tradição alimentar de seu convívio social e às transformações decorridas do acesso à informação científica e popular. No entanto, no campo do conhecimento da alimentação e da nutrição, mais do que proporcionar o acesso a essas informações, torna-se fundamental estimular a autonomia dos indivíduos a fim de possibilitar que os mesmos atuem intencionalmente e com independência de influências (liberdade), o que demanda um consistente processo educativo (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2008, p.495).

As transformações que a Universidade vem sofrendo se intensificaram nas duas últimas décadas, exigindo transformações para o século XXI. Batista et al (2005) afirmam que há novas possibilidades de compreensão do que significa educar o homem indicando a necessidade de se investir em práticas educacionais que tenham na participação crítico-reflexiva um pilar fundamental. Entretanto sinalizam que,

a inovação educativa exige que haja novos patamares de organização e produção do conhecimento, conectados com os desafios da prática e com as lutas que emergem nos diferentes campos sociais. No caso da saúde, a implementação dos serviços públicos e as novas orientações curriculares para os cursos de graduação, dentre outros movimentos, contribuíram para criação de um contexto facilitador e atento às inovações (BATISTA et al., 2005, p.233).

Rios (2002) lembra que a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Um dos aspectos cruciais dessas transformações é o investimento na qualidade da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas. Cunha (2003) relata, também, que, em grande parte das instituições a qualificação do professor do ensino superior não ocorre de forma aleatória, mas

acompanha a trajetória das mesmas [instituições], assumindo, entretanto, as tendências políticas e epistemológicas que caracterizam cada época, o estágio em desenvolvimento em que vivem as Universidades e as legislações definidoras das práticas acadêmicas (CUNHA, 2003, p.23).

Atualmente há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os docentes desempenham nessa relação. O professor, que historicamente era visto como detentor e produtor de conhecimento, vê essa convicção posta em causa, o que faz com que ele repense o seu papel na produção e transmissão do conhecimento na função de mediador e intérprete ativo das culturas, dos valores e do saber em transformação (NÓVOA, 1999).

Bourdieu (2004) ao debater a relação entre conhecimento e interesse, afirma que não há conhecimento desinteressado. Para o autor, o interesse deve ser visto como um instrumento de ruptura com uma visão mistificadora das condutas humanas, sendo importante compreender que há uma razão para os agentes fazerem o que fazem. Portanto, na realização de uma pesquisa, busca-se o confronto dos dados e informações coletados e o conhecimento teórico acumulado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), com a finalidade de acrescentar novas reflexões, permeadas pela visão da realidade do autor e do tema abordado no estudo e das interações daí decorrentes.

Trabalhar com essa noção significa entender que a escolha de um objeto de pesquisa está ancorada na história e interesse de quem a faz (GUIMARÃES [s.d]). Portanto, delinear o caminho da escolha, implica, necessariamente, revisitar esta trajetória de aprendizado. Nesse caminho, a escolha do objeto de pesquisa está marcado por fatores que fazem parte da prática social do sujeito pesquisador.

Importante é lembrar, também, que o campo da educação está marcado por escolhas que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa e que trazem as marcas das relações de força e de poder próprias desse espaço (BOURDIER, 2004). Ressalta-se que há uma forte influência da ação do Estado a partir dos condicionantes advindos da própria política educacional, ou seja, os programas e projetos do Estado no campo da educação e saúde, que de certa forma materializam ações e fazem emergir novos estudos nesse campo.

Minayo (2008) acredita que a pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva com a realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e prática. Assinala ainda que o objeto de estudo deve ser compreendido no contexto social e institucional em que está inserido e em sua dimensão, política e cultural. O conhecimento do entorno onde se realiza a pesquisa é fundamental para o entendimento dos dados coletados e das reflexões deles decorrentes.

A decisão de realizar esta pesquisa junto aos Cursos de Nutrição deve-se, portanto, a essa premissa. Dessa aproximação, originou-se o interesse por um estudo mais preciso e mais abrangente sobre a atuação do nutricionista como um educador, estimulando um olhar para os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, como balizadores de uma concepção de formação. Procuramos percebê-los como uma prática social que gera a possibilidade de uma nova prática discursiva.

A pesquisa, que teve a finalidade de investigar os cenários contemporâneos da formação do profissional nutricionista, apostando no valor da dimensão pedagógica da ação daqueles que trabalham no campo da saúde que, inclui, também, a concepção do conhecimento partilhado e solidário, criando condições para uma conscientização de que a atividade principal do profissional nutricionista é promover a humanização dos indivíduos.

As contribuições advindas da pesquisa decorreram da imersão no tema e à utilização do olhar crítico do pesquisador que atuou como ferramenta de análise dos achados, considerando os princípios da autonomia e da criticidade.

## 5.1 A PESQUISA QUALITATIVA COMO ESCOLHA CONCEITUAL

Minayo (2008) considera importante impregnar o campo da saúde de discussões e críticas atuais das Ciências Sociais. Para ela essa condição se justifica pelo fato de as ciências da saúde não se instituírem como uma disciplina, mas como uma área composta de muitas disciplinas. Também não constituem um campo separado das outras instâncias de interpretação da realidade, não podendo prescindir da problemática social. Reforça ainda, que “numa oposição frontal ao positivismo, a sociologia compreensiva propõe subjetividade como fundante de sentido e defende-a como construtiva social e inerente ao entendimento objetivo” (MINAYO, 2008, p. 24).

Dentro deste caráter peculiar, a escolha da pesquisa qualitativa e os métodos de técnicas pertinentes ao tema escolhido foi decorrente, pois eles se “articulam com o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e re-interpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2008, p. 24).

A escolha da perspectiva qualitativa e os princípios da abordagem etnográfica para a realização desse estudo se justificam, em primeira instância, pela própria natureza do objeto, que supõe respostas múltiplas, às quais não podem ser expressas ou traduzidas por linguagem numérica. Em segunda instância, a abordagem qualitativa privilegia o conhecimento da realidade, pois tem o “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como

seu principal instrumento” (LÜDKE e ANDRE, 1986, p.11). E, em terceira instância, a abordagem permite a compreensão do significado que um fenômeno tem para as pessoas que o vivenciam em uma situação concreta, num determinado contexto cultural. Como afirmam Lüdke e André (1986, p.5) “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”.

A escolha da inspiração etnográfica justifica-se ainda, pela razão de que este tipo de pesquisa, desenvolvida pelos antropólogos, tem a finalidade de estudar a cultura e a sociedade, como afirma ANDRÉ (2004). Entretanto a autora defende que, por haver diferença de enfoque entre a área da antropologia e a área da educação, e tendo esta última adaptado algumas técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, os “os estudos são do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito ” (ANDRÉ, 2004, p.28). Para caracterizar um trabalho como do tipo etnográfico em educação, fizemos o uso de técnicas que são tradicionalmente associadas à etnografia como a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Para André (2004), o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, mas a imersão no campo investigado não é tarefa fácil. Na sua opinião, o pesquisador, nesse contexto, deve procurar encontrar o que ele têm de mais peculiar, mirando o objeto como socialmente imbricado.

Complementando esta perspectiva, afirma Thiollent (1982, p.24) que

quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condições de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas.

Outro ponto que o autor considera importante na pesquisa etnográfica é a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal da coleta de dados. Esta premissa também é compartilhada por Maturana e Varela (1995), quando enfatizam a relação de constituição entre sujeito e objeto na gênese do conhecimento. Para os autores, o conhecimento é considerado a resultante de um acoplamento estrutural – os estímulos externos perturbam o sistema e este reage através de processos de acomodação na gênese do conhecimento.

Portanto é importante enfatizar o papel do pesquisador e a sua participação construtiva no processo.

O pesquisador passa a ser visto como eixo configuracional do conhecimento, participando necessariamente do fenômeno estudado, determinando a concepção de ser o conhecimento uma construção da experiência estruturada hermeneuticamente, de tal maneira a não se ter somente uma ordem única, mas que muitos mundos possíveis, tanto quantos forem os observadores (FERREIRA et al., 2002, p.247).

Desse modo, o pesquisador é o produto do contexto social em que está envolvido e não está apenas engajado na descrição passiva de fatos preexistentes sobre o fato narrado.

Para a utilização da pesquisa do tipo etnográfica, compartilhamos dos critérios adotados por André (2004), que reafirma a importância que se deve dar ao processo, caracterizando não só o produto ou os resultados finais. É importante dar ênfase a como isto vem ocorrendo, enfatizando a especificidade da situação da pesquisa, incluindo a indagação do significado do fato para a pessoa entrevistada, como também como as pessoas se vêem.

Respondendo aos princípios da abordagem etnográfica, busquei compreender os processos no contexto social onde são produzidos, a partir de sua história e contingências de produção. Desta ação decorreu, como contingência, a necessidade de um esforço contínuo de imersão e distanciamento da realidade estudada, de forma a dar fidedignidade aos dados.

Minha inserção nos Cursos de Nutrição: da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto- FCNAUP, em Portugal; na *Escuela de Nutrición da Facultad de Medicina*, da Universidade de Buenos Aires, na Argentina e do Curso de Nutrição da Universidade Federal de São Paulo- *Campus Baixada Santista* favoreceram essa perspectiva.

O envolvimento com esses contextos colocou desafios e estimulou o aprofundamento das leituras sobre o contexto, intensificando a escuta e a visualização dos movimentos, na percepção do que era dito e daquilo que era silenciado, produzindo sentidos e significados individuais e coletivos nos espaços investigados.

O diálogo com a literatura e com as experiências formativas permitiu reconhecer a possibilidade de configuração de práticas educativas que lidem com a diversidade, pluralidade e complexidade.

As experiências formativas de profissionais de saúde vão assumindo contornos inovadores na medida em que as vivências concretas criam novos desafios.

Portanto, incluo na análise a minha participação na condução do processo metodológico, em que as opções teóricas e metodológicas não ficam escondidas ou

subentendidas, mas sim, explicitadas e implicadas no processo de realização do presente estudo.

## 5.2 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Este estudo se constituiu na perspectiva de analisar:

**Que lugar ocupa a dimensão pedagógica na formação do nutricionista e como influência os seus saberes profissionais?**

Para realizar o estudo, algumas questões importantes foram exploradas. Entre elas destacamos:

- O que apontam as Políticas Públicas de Saúde e de Educação em relação aos aspectos educativos da ação do nutricionista?
- Como o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Nutrição traduzem e (re)significam essas orientações em suas práticas curriculares?
- Quais os significados que essa proposta tem para alunos e professores?
- Que ações efetivas no ensino de Nutrição dão visibilidade a essa ação?
- Que saberes profissionais precisam ser desenvolvidos pelos nutricionistas para responder às demandas de sua ação pedagógica?
- Concebem o exercício profissional do nutricionista alicerçado nas relações humanas (profissional-paciente)? Compreendem essa condição como um ato pedagógico?
- Que experiências positivas mencionam como exemplo de uma boa prática do profissional de nutrição nos programas preventivos de saúde?

Tomamos a premissa da aprendizagem como processo e, assim, consideramos como protagonistas ou sujeitos desta pesquisa os alunos e professores dos Cursos, como também profissionais em exercício.

Ao delinear o contexto da abordagem empreendida vale situar que falo do lugar de uma professora de Nutrição, que traz em sua bagagem encontros significativos com as intersecções educação e saúde, realçando minha inserção na disciplina Educação Alimentar e como coordenadora, por longos anos, de um Curso de Nutrição, sendo responsável, também, pela organização de processos de reformulação do PPP do Curso. Destaco também, minha inserção nos serviços de saúde, como integrante da equipe responsável pela Política de Alimentação e Nutrição do Estado.

As respostas a esses questionamentos pressupõem a perspectiva de contribuir para a qualidade dos Cursos de Nutrição, como um lugar atravessado pela perspectiva interdisciplinar, exigindo uma rigorosa revisão e ruptura com as formas tradicionais de aprender. A perspectiva é apontar para a relação de proximidade e troca entre conhecimentos assumidos como potencialmente importantes para a construção de caminhos formativos, que projetem profissionais de saúde que, não abrindo mão da formação científica, lidem com as ciências como elaborações humanas historicamente condicionadas.

### 5.3 OS INTERLOCUTORES

Ao estudo interessou, particularmente, identificar as atividades de formação e os protagonistas que as desenvolvem, focadas na dimensão pedagógica de ação do nutricionista. Essa fase analítica encaminhou os critérios de escolha dos interlocutores.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados professores dos Cursos de Nutrição, indicados pelos coordenadores dos Cursos como aqueles que desenvolvem ações curriculares mais identificadas com a dimensão pedagógica da formação. Indicaram, também, alunos que teriam disposição de participar do estudo.

Além dos três coordenadores de Curso, foram entrevistados, três alunos e dois professores da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto-FCNAUP, identificados como AP- alunos de Portugal, e PP- professores de Portugal, respectivamente.

Na *Escuela de Nutrición da Facultad de Medicina*, da Universidade de Buenos Aires, na Argentina, realizei entrevistas com quatro professoras do Curso, identificadas como PA- professoras da Argentina.

Do Curso de Nutrição da Universidade Federal de São Paulo- *Campus* Baixada Santista, foram indicados dois alunos e três professores, respectivamente identificados como AB- alunos do Brasil e PB- professores do Brasil.

Inclui, também, neste estudo, no caso de Portugal, dados de alguns egressos dos cursos que estavam em exercício da profissão em espaço público ou privado. Esses foram selecionados na perspectiva de coletar dados mais amplos sobre a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais, com especial destaque para a dimensão pedagógica. No estudo estão identificados como NP- nutricionista de Portugal.

Como instrumentos de coleta de dados, primeiramente foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, pois compactuo com Leite (2000, [s.p]) que concebe a



idéia de projeto “enquanto imagem antecipadora do caminho a seguir para conduzir a um estado de realidade”, constituindo uma referência para a organização dos mesmos.

Nessa perspectiva foi importante conhecer as formas de organização do sistema de ensino dos Cursos elencados, analisando o quanto elas estão carregadas de significados sociais e políticos, influenciando fortemente as idéias, as atitudes, os modos de agir e as ações individuais de professores e alunos, proporcionando sentido para as práticas pedagógicas.

#### 5.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.

As entrevistas em território português foram realizadas no espaço da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto- FCNAUP, durante o período da realização do estágio sanduíche, isto é, no período compreendido de fevereiro a junho de 2010.

Na Argentina, as entrevistas aconteceram nas dependências do Curso de Nutrição, sendo que duas ocorreram nos ambientes onde as docentes exerciam atividade de profissional nutricionista. As entrevistas ocorreram durante o mês de outubro de 2010, numa imersão acadêmica feita especialmente com esse objetivo.

A inserção no Curso de Nutrição da UNIFESP ocorreu no mês de abril de 2011, a partir do contato com a coordenação do Curso, que possibilitou, também, acesso aos documentos orientadores da formação e observação in loco do envolvimento da comunidade acadêmica com o Projeto Institucional.

Foram realizadas entrevistas individuais, com agendamento prévio, sem, contudo, os atores conhecerem previamente o conteúdo das entrevistas. Consideramos que essa condição favoreceria manifestações mais espontâneas e possibilitaria uma flexibilidade maior para o pesquisador, em função da experiência do entrevistado. Consideramos que entrevista é um instrumento,

onde é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2004, p.41).

A entrevista, orientada por um roteiro de questões como instrumento de obtenção de dados, possibilitou o aprofundamento de tópicos que pareceram relevantes. Oportunizando, ainda, suprimir perguntas que já tinham sido explicitadas em questões anteriores.

O instrumento proporcionou um contato imediato com as informações, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações que não seriam possíveis em outras modalidades (LÜDKE e ANDRE, 1986).

As questões contidas no instrumento estão relacionadas às dimensões de formação, previstas nos documentos legais, no caso do Brasil, nas Diretrizes Curriculares e certamente explicitadas nos Projeto Político Pedagógico dos Cursos.

Nas entrevistas foram coletadas narrativas sobre a trajetória de vida e formação dos docentes, focalizando onde se situam as questões do desenvolvimento profissional e da sua carreira como professor. Esta foi uma perspectiva importante tendo em vista a compreensão de que também os saberes dos professores são temporais e provêm de diversas fontes (TARDIF, 2002).

Utilizei, também, o diário de campo para registro de informações, comportamento, impressões, idéias, que ajudaram posteriormente na análise dos dados.

Para constituir o *corpus* para análise, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas realizadas com as docentes da Argentina passaram por revisão de tradutores da língua espanhola para serem referendadas.

Tendo um caminho pronto para a organização, as entrevistas foram agrupadas em núcleos dos textos discursivos e divididas em dimensões e subdimensões, conforme descrição abaixo:

- 1- Percepção das relações que se estabelecem no currículo:
  - Políticas Educacionais e as Políticas na área da saúde;
  - O Projeto Político Pedagógico;
  - Ações efetivas.
- 2- Práticas pedagógicas:
  - Na condição de ensino;
  - Experiência exitosa.
- 3- Atuação docente:
  - Influências sobre atuação docente;
  - A ação educativa;
  - Relações humanas.

As dimensões emergiram do roteiro das entrevistas e pelos dados fornecidos pelos entrevistados, utilizando a análise de conteúdo, descrita por Bardin (1977, p.42), como sendo

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

Franco (2003, p.15) acredita que é a mensagem o ponto de partida na análise de conteúdo. Essa mensagem pode ser espontânea ou provocada. Para ele “[...] o que está escrito é o ponto de partida, a interpretação é o processo, e a contextualização o pano de fundo que garante a relevância”.

A mensagem, necessariamente expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois

os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve (VARIOTTA *apud* FRANCO, 2003, p.13).

Além disso, é indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens está, necessariamente, vinculada às condições contextuais de quem a produz. A análise de conteúdo “não pode estar dissociada do material que o acompanha desde um emissor a um receptor por meio do espaço e do tempo” (GOMES, [s.d], p.21).

Franco (2003, p.30-31) alerta ainda que

para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais.

Desta forma procurou-se “um método para estudar e analisar as comunicações de forma sistemática e objetiva” (GOMES [s.d], p.12). Seus fundamentos proporcionaram coletar informações sob formas diferenciadas e diversificadas, e as mensagens contidas nas entrevistas puderam ser decompostas de um todo em seus elementos construtivos, proporcionando o estudo das relações que esses elementos têm entre si. No entanto, como afirma o autor, uma mensagem terá significação “se o receptor compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem identificando os signos recebidos com os que têm armazenado em seu próprio repertório” (GOMES [s.d], p.12).

Na análise e interpretação dos dados procuramos evidenciar as mediações, as influências e as contradições que surgiram nas entrevistas e nas observações realizadas, buscando fazer um cotejamento entre os diferentes Cursos e realizando um diálogo com a teoria, fazendo a triangulação na análise, de modo ter um mais amplo panorama de compreensão da realidade de formação.

## 6 OS CAMINHOS FORMATIVOS DO NUTRICIONISTA EDUCADOR

*Ninguém começa a ser educador numa certa  
terça-feira às quatro horas da tarde.  
Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador.  
A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente,  
na prática e na reflexão sobre a prática.  
Paulo Freire.*

Para a melhor compreensão da atual formação do profissional nutricionista é necessário fazer uma análise dos processos de implementação das políticas públicas<sup>31</sup>, com ênfase nas interfaces entre saúde, formação e trabalho. Isso implica na compreensão da trajetória de lutas da sociedade mundial articulada aos movimentos de reforma do modelo de atenção à saúde.

Essa trajetória teve seu marco histórico na Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários, que ocorreu 1978, no Casaquistão, URSS, reconhecida como Declaração de Alma-Ata<sup>32</sup>. Os debates ali produzidos instituíram uma nova orientação para as políticas de saúde, reafirmando que a saúde é um direito humano fundamental, e que alcançar o mais alto nível possível de saúde é a mais importante meta social mundial. Para tanto, incentivou a todos, governos e profissionais que trabalham no campo da saúde, a desenvolverem ações que objetivassem *saúde para todos até o ano 2000*, formulando políticas, estratégias e planos internacionais e nacionais de ação para sustentar os cuidados primários de saúde.

Reafirmaram que,

o desenvolvimento econômico e social alicerçados numa ordem econômica internacional é de importância fundamental para a mais plena realização da meta de saúde para todos, e para a redução da lacuna entre o estado de saúde dos povos dos países em desenvolvimento e desenvolvidos. A promoção e proteção da saúde dos povos é essencial para o contínuo desenvolvimento econômico e social e contribui para a melhor qualidade da vida e para a paz mundial (DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA, 1978. item III).

A Declaração ampliou o modelo de atenção à saúde, concentrando esforços no sentido de produzir abordagens que se afastassem dos modelos biomédicos de patologia, com forte inspiração mecanicista (ALMEIDA FILHO, 2000), para incluir fatores sociais e econômicos,

---

<sup>31</sup> Políticas Públicas, entendido por Lucchese (2002) como o conjunto de disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado. Regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público, atuando e influenciando sobre a realidade econômica, social e ambiental. Variam de acordo com o grau de diversificação da economia, com a natureza do regime social, com a visão que os governantes têm do papel do Estado no conjunto da sociedade, e com o nível de atuação dos diferentes grupos sociais (partidos, sindicatos, associações de classe e outras formas de organização da sociedade).

<sup>32</sup>Disponível em: <http://www.opas.org.br/coletiva/uploadArq/Alma-Ata.pdf>. Acesso nov. 2009.

e reconhecendo que as atividades de numerosos setores, incluindo as organizações da sociedade, determinam as perspectivas de melhoria da saúde.

Os propósitos definidos na Alma-Ata não foram atingidos no período desejado, mas provocou uma nova agenda e seu desenvolvimento se estabeleceu na Carta de Promoção da Saúde, que foi adotada em Ottawa/ Canadá<sup>33</sup>, em 1986.

A Carta lançou um desafio dirigido a uma nova fase da saúde pública, afirmando a justiça social e a equidade, como pré-requisitos para a saúde, e a advocacia e a mediação, como processos para atingi-la. Nesse sentido, identificou cinco áreas de ação para a promoção da saúde: estabelecer políticas públicas saudáveis; criar ambientes favoráveis à saúde; desenvolver as competências pessoais; reforçar a ação comunitária e, reorientar os serviços de saúde. Reconheceu a saúde como um recurso ao alcance de todos e que, para a Promoção da Saúde se torna necessário que se desenvolva um processo que vise “criar as condições que permitam aos indivíduos e aos grupos controlar a sua saúde, a dos grupos onde se inserem e agir sobre os fatores que a influencia, criando oportunidades para as populações se envolverem na procura de soluções aos seus problemas” (CARTA DE OTTAWA, 1986). Concebe a saúde como um recurso para fornecer qualidade e uma possibilidade de se aproveitar a vida cotidiana.

A Conferência de Adelaide, realizada na Austrália, em 1988, sobre políticas públicas saudáveis deu continuidade às orientações estabelecidas em Alma-Ata e em Ottawa, dando um enfoque especial à necessidade de avaliar o impacto das políticas que forem adotadas.

Essas experiências identificaram a área da Alimentação e Nutrição como chave e de ação imediata como prioridade para a concretização de políticas públicas saudáveis, uma vez que os processos de transição demográfica, epidemiológica e nutricional que têm ocorrido nas últimas décadas pelo mundo possuem estreita relação com o perfil de consumo alimentar da população e sua morbimortalidade.

Novas demandas geradas pelo modo de vida urbano, junto com outras tendências demográficas da população, impõem uma adequação dos estilos de vida, em particular dos hábitos alimentares, às novas condições de tempo, recursos financeiros e trabalho. Além disso, a alta exposição à propaganda e publicidade e os produtos desenvolvidos pela indústria e comércio para atender a esta demanda passam a influenciar cada vez mais as escolhas alimentares (CAISAN, 2011, p.34).

Vivencia-se a ênfase na importância da alimentação para a saúde e o conceito de segurança alimentar<sup>34</sup>, que reafirma a alimentação como direito humano básico. Deste modo,

---

<sup>33</sup> Documento nomeado “Carta de Ottawa”, que baliza as ações na área da saúde.

recomendam que os governos tomem medidas diretas e imediatas para darem ao “consumidor fácil acesso a uma alimentação equilibrada, sob o ponto de vista nutricional” (CAISAN, 2011, p.7). Destacam o maior reconhecimento das desigualdades por razões de acesso aos alimentos, exigindo a adoção de políticas de promoção da equidade e a adequação dos instrumentos de ação.

Indicadores epidemiológicos mostram que muito se tem avançado no que se refere à redução da desnutrição. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer quando se consideram aspectos como a adequação da alimentação em termos culturais e de sustentabilidade ambiental e o atual padrão alimentar da população mundial (CAISAN, 2011). É necessário que se instituem processos permanentes de educação alimentar e nutricional e que se desenvolvam ações formativas que objetivem a adoção de práticas e escolhas alimentares saudáveis, que dialoguem com a cultura alimentar de cada grupo e região e o fortalecimento dos sujeitos de direito para a participação e mobilização social.

A expansão através da conscientização, do acesso e do uso cada vez maior e mais constante de informações pelos meios de comunicação, sobre a importância da alimentação saudável, tornou possível a participação e o controle efetivo, por parte dos cidadãos, dos programas e ações dos governos, incentivado por Organizações Internacionais, que lutam pelos direitos a cidadania, apoiando-se na Declaração dos Direitos Humanos adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, fazendo valer os direitos de forma ampliada. Nesse contexto, acentua-se a democratização dos espaços sociais, em que os indivíduos passam a ter voz e vez na reflexão, na execução e na tomada de decisão, desde questões simples do dia a dia, até situações mais complexas da alçada pública.

Nesse novo cenário de desterritorialização e forma de pertencimento levam a um novo redimensionamento do cidadão e da cidadania, e o desenvolvimento de novas relações do Estado com a sociedade.

As questões atuais relacionadas à saúde produzem efeitos em vários aspectos e fazem emergir questões que precisam ser discutidas. A repercussão desse fenômeno no âmbito das instituições de ensino exige um olhar diferenciado do educador, uma vez que altera a dinâmica das relações, obrigando-o a revisarem os mecanismos de poder e de autoridade.

---

<sup>34</sup>Para melhor entendimento do conceito, fomos buscar a explicitação na Lei Nº 11.346, de 15 de setembro 2006, que criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN, no Brasil, e que no seu art. 3, define que: a segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.

A formação e o trabalho dos profissionais de saúde impactados pelo movimento para uma nova saúde pública pressupõem o afastamento das práticas prescritivas dos profissionais de saúde, apoiados no modelo biologicista e hospitalocêntrico e requerem um novo aprendizado para o desenvolvimento de novas práticas, emergindo deste contexto, a dimensão educativa em saúde como um importante e estratégico equipamento social.

Desta forma, influenciam as práticas pedagógicas que busquem desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos, permitindo-lhes reconhecer seus problemas, capacitando-os para atuarem individual e coletivamente na busca de soluções.

A adaptação as circunstâncias atuais impuseram uma profunda transformação nas estruturas universitárias, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento, com o objetivo de colocá-las em condições de enfrentar os novos desafios sociais a que deverá responder. Introduziram no cenário mundial, não somente um novo modo de compreensão da formação dos profissionais da área da saúde, mas estabeleceram uma lógica de estreita articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de saúde, balizando os conhecimentos considerados básicos para os profissionais.

Dentro desse propósito e atenta as necessidades emergentes, a OMS (2003) vem orientando os países a melhorar o alinhamento entre a qualidade da formação e relevância dos profissionais de saúde para reforçar o impacto na saúde da população.

As estratégias desenvolvidas no campo das políticas educacionais com ênfase nas interfaces entre saúde, formação e prática profissional, encontraram um terreno fértil para inovações no campo curricular, pois como afirmam Cunha e Leite (1996, p.8) “as crises do ensino e da aprendizagem na graduação são crises do conhecimento socialmente distribuído pelos currículos”. Portanto, é preciso assinalar as possibilidades de uma ação transformadora.

O fenômeno da globalização, que tem caracterizado o panorama mundial contemporâneo, afeta a economia, a política, a cultura e o sistema educacional de diferentes países. Moreira (2005) destaca o papel constitutivo e cultura no fenômeno da globalização e seus efeitos na educação. Para ele a cultura, assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. Destaca ainda, que é preciso que se avalie os desafios, as perspectivas, as possibilidades que se apresentem em relação aos currículos do ensino superior e as relações entre globalização e educação.

Lopes (2004) enfatiza que o currículo vem assumindo a centralidade das políticas educacionais, e as reformas nesse campo são constituídas por diversas ações, compreendendo mudanças na legislação, na relação entre as diferentes instâncias do poder e nos dispositivos de controle da formação profissional.



Entretanto, como afirmam Oliveira et.al. (2008, p.77),

toda política pública ou iniciativa governamental de implementação de uma política social implica em mudanças no espaço de disposição dos atores sociais no campo de que trata o objeto de intervenção pública, causando rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir daí, se construir. Assim, percebe-se que os atores sociais estão em luta constante por espaços e a efetivação de novas políticas apresenta-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos no campo social.

Por outro lado, as ações empreendidas não se implementam automaticamente. Elas têm movimento, contradições e podem gerar resultados diferentes, especialmente por serem realizadas por grupos distintos em que o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder como argumenta Höfling (2001).

Essa assertiva é corroborada por Almeida, Feuerwerker, e Llanos (1999, p.139):

às forças comuns que respondem por um conjunto de políticas públicas “globalizadas” se contrapõe uma diversidade de respostas nos diferentes países, que se traduzem em múltiplas alternativas de conformação de modelos de organização de cuidados à saúde, de regulação de mercados de trabalho e de exercício profissional, de revisão da relevância social da Universidade e de seus processos de formação profissional, e de redefinição de atores em novas esferas de decisão em sistemas mais descentralizados de gestão com graus diversos de controle social.

Nessa perspectiva, os currículos não são produções verticalizadas a partir de centros de poder nacionais, globais ou locais, mas produções de sentidos ambivalentes pela circulação de múltiplos discursos e textos em diferentes contextos, em um processo de recontextualização produtor de híbridos culturais (LOPES, 2005, 2006).

As condições em que essas políticas se configuram em práticas educativas, são coextensivas com as formas como os sujeitos se constituem. A direção, o sentido e a intensidade das mesmas vai depender do engajamento e da criatividade dos atores envolvidos nos processos educacionais, bem como do intercâmbio e da interação entre eles.

O currículo tem sido um tema recorrente tanto no âmbito acadêmico como na vida social, e dada a especificidade desse trabalho não explorarei intensamente as diversas concepções que permeia a literatura, mas considerarei as concepções que expressam a intencionalidade de comunicar valores e princípios associados a um propósito, como nos orientam Lopes et al. (2007).

Moreira e Silva (1994) afirmam que o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área voltada para as questões relativas a procedimentos. Para eles,

o currículo não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica e não deve ser entendido como um elemento inocente e neutro na transmissão do conhecimento, mas sim implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 1994, p.8).

Gimeno Sacristán (2000) enfatiza que o currículo<sup>35</sup> é uma forma de se ter acesso ao conhecimento, e que por isso não se pode esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte numa maneira particular de entrar em contato com a cultura. Para o autor, o tratamento do currículo, na contemporaneidade, é um processo dinâmico na construção dos saberes, e resulta da interação dialógica entre as práticas pedagógicas e os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, históricos, sendo que o significado último é dado pelos próprios contextos em que se insere.

Com os processos de homogeneização existentes dentro de uma orientação para a afirmação de identidades escolares, o currículo continua a ser, no conjunto global das políticas educativas, um dispositivo de formação que é sujeito a reformas constantes.

No entanto, os sistemas educativos, mesmo recebendo influências dos organismos internacionais de forma semelhantes, nos revelam uma variedade de propostas onde podem ser observadas diferenças significativas na forma como essas influências se traduziram em políticas educativas, dando lugar a projetos pedagógicos em disputa na sociedade, que respondem às especificidades culturais, políticas e econômicas próprias de cada país.

Mesmo que a globalização reforce as práticas de uniformização das instituições, impõe ao mesmo tempo, o discurso da autonomia, de identidade, criando espaços de reinterpretação capazes de permitir a construção de um projeto político social diversos dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificando os rumos das políticas sociais e instituindo outras relações com a prática em saúde. E as IES, como organizações complexas, são espaços para a construção de identidades através da elaboração, realização e avaliação de projetos educativos e curriculares que atendam as expectativas da sociedade.

Desta forma, compartilho com Cunha e Leite (1996, p.11) quando argumentam que é “fundamental identificar os mecanismos que favorecem ou não as decisões curriculares em cursos que formam profissionais para a sociedade”, pois para elas, “a diferença e semelhanças

---

<sup>35</sup>Para o autor, o termo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido e que leva ao progresso do sujeito pela escolaridade.

entre os contextos em que se dão estas práticas podem trazer novas luzes, revitalizando o ensinar e aprender na sala de aula universitária” (CUNHA e LEITE, 1996, p.8).

Nessa pesquisa, busco compreender como a dimensão da ação educativa está sendo incorporada na formação do nutricionista, em diferentes países, buscando identificar os elementos determinantes dessa ação.

Para contextualizar os dados em relação aos respectivos cursos, apresento um breve histórico do percurso das IES que perfazem esse estudo, o que nos permite compreender, como Zabalza (2003) sugere, as bases da elaboração das propostas curriculares que se relacionam não somente com os documentos legais, mas também com processos curriculares planejados e desenvolvidos pelas instituições e pelos professores. Nesse sentido, comungo com o autor, que ao se referir aos currículos refere-se aos PPPs, enquanto constructo que representam a projeção de um referencial de ação.

## 6.1 CENÁRIOS DE FORMAÇÃO: O CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Para compreender o contexto em que se instala o Curso de Licenciatura em Ciências da Nutrição da Universidade do Porto/Portugal é preciso compreender o percurso das Universidades europeias e o movimento que foi realizado a partir do desencadeamento do Processo de Bolonha.

Sendo uma das mudanças contemporâneas mais evidentes, no domínio das relações econômicas e políticas, esse processo trata da emergência de um novo protagonismo por parte das Instituições de Ensino Superior associado à importância crescente assumida por instituições internacionais nas políticas educativas.

Para Morgado (2009, p.43), o resultado da perda de protagonismo dos Estados nacionais em matéria de decisão educativa e da afirmação de novas formas de regulação transnacional passou a se definir “numa lógica modelada, entre outras, por duas dinâmicas distintas – por um lado, os movimentos globais e os projectos supranacionais e, por outro, os contextos nacionais concretos, com características e configurações históricas, sociais e culturais muito próprias”.

Nesse contexto, a União Europeia (UE) tem estimulado mudanças estruturais nos sistemas universitários de seus países membros a fim de integrá-los internamente e acomodá-los às necessidades contemporâneas.

A Declaração da Sorbonne, que ocorreu em Paris, em 1998 foi o primeiro passo no sentido de realçar o papel crucial das universidades no desenvolvimento cultural da Europa. A preocupação com os problemas da educação superior motivou os ministros de Educação de França, Alemanha, Itália e Reino Unido, a assinarem a denominada *Declaração de Sorbonne*, que destacava a necessidade de renovar a educação superior europeia para responder às exigências de uma nova sociedade.

Porém, foi a Declaração de Bolonha (1999) que deu as diretrizes para as mudanças nos sistemas universitários e determinou as medidas a serem implementadas até o ano 2010.

O chamado Processo de Bolonha<sup>36</sup> \_ projeto que busca criar um Espaço Europeu de Educação Superior, a luz dos princípios fundamentais estabelecidos na *Magna Charta Universitatum* de Bologna (1998) \_ assumiu que a independência e a autonomia das Universidades devem assegurar “que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Para consolidação dos seus propósitos estabeleceu como princípios:

- Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
- Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.
- Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.
- Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos despendidos em ações Europeias de investigação, letivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.

---

<sup>36</sup>De acordo com Hortale e Mora (2004, p.958) denomina-se “Processo de Bolonha” às atividades desenvolvidas como desdobramento da Declaração de Bolonha.

- .Incentivo à cooperação Européia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projeto de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação

A reforma trás em seu bojo uma proposta de maior mobilidade de estudantes estrangeiros, a redistribuição geográfica da investigação e da inovação, tendo como objetivo explícito fazer da educação superior européia um dos sistemas mais competitivos do mundo, reconfigurando as relações tradicionais entre instituições de ensino superior e empregadores.

Moraes (2006) acredita que o processo prioriza a diversidade e a competitividade. Para ele a adaptação da formação ao mercado de trabalho visa proporcionar aos estudantes uma mesma educação profissional que lhes dê condições para assumirem as demandas de ofertas de diferentes tipos de ocupações em trabalhos emergentes dentro do atual contexto econômico.

Para Mello (2010, p.126) essa iniciativa tem um grande significado sociológico, pois expressa uma operação política mais ampla e ambiciosa, comprometida em “produzir capital humano a serviço da competitividade econômica e da transformação do continente na economia do conhecimento mais competitiva do globo”.

Nesses tempos de transformações, em que o conhecimento assume função primordial e decisiva na configuração da nova ordem global e na redefinição da cartografia do poder, chama a atenção para o processo de condução, em que a falta de discussão com a comunidade acadêmica fica evidente. É importante destacar que esse processo [Processo de Bolonha] não surgiu nas universidades, e sim, sob a tutela dos comandantes políticos, o que para Hortale e Mora (2004) é significativo, pois deixa transpassar a idéia de que os políticos estavam mais conscientes dos problemas da educação superior que a própria comunidade universitária.

Leite (2005, p.26) levanta dúvidas sobre a responsabilização dos compromissos a serem assumidos pelos membros da comunidade acadêmica, na busca da propalada inovação na universidade. Afirmo que, “se essas comunidades não participarem ampla e diretamente da idealização e concretização desse projeto, dificilmente irão se responsabilizar por ele”.

Essa premissa também é compartilhada por Leite (2000, [s.p]), que considera que uma ação educativa é uma atividade de construção consciente e coletiva, que requer, acima de tudo, mudança de cultura nas práticas pedagógicas. Portanto, implica em processos de negociação entre os diversos protagonistas para promover a participação na expressão dessas transformações.

Na mesma direção, Morgado (2009, p.49) considera que para a melhoria do processo educativo é imprescindível o esforço coletivo dos distintos parceiros sociais. O autor, ao citar Antunes (2004), reforça a idéia de que a estratégia de construção do processo tem “estado eivado de um significativo *défice democrático*, (grifo do autor) consubstanciado pelo afastamento dos princípios democráticos de representatividade, legitimidade e negociação que deveriam presidir a esse empreendimento”.

Evidenciam-se, pois, fortes preocupações e mesmo divergências, quanto às propostas de disseminação do conhecimento das universidades a outros setores da sociedade.

Uma situação preocupante que acabará não só por aniquilar grande parte do poder de decisão das instâncias nacionais em matéria educativa, mas também por concorrer para subjugar as universidades às *nuances* do mercado e para transformá-las em locais privilegiados de aplicação de decisões externas (MORGADO, 2009, p.49).

Os sucessivos debates que se seguiram após a assinatura da Declaração de Bolonha (1999) fomentaram outros encontros de Ministros dos países signatários, como os que ocorreram, no ano de 2000, em reunião em Lisboa, onde o Conselho Europeu<sup>37</sup> indicava que para o ano 2010 a União Européia “deveria converter-se na economia mais competitiva e dinâmica do mundo, baseada no conhecimento” (HORTALE e MORA, 2004, p.945-946).

Nos encontros que aconteceram posteriormente como as Conferências de Praga, ocorrida em 2001 e a Conferencia de Berlim, realizada em 2003, foram ratificados os acordos anteriores referentes aos princípios do Processo de Bolonha: a cooperação institucional; a garantia da qualidade; a diminuição do período de estudos e reconhecimento automático de seu sistema de créditos; a estrutura de ensino em dois níveis (graduação e pós-graduação); a melhora da mobilidade e a formação profissional, evidenciando que a tônica dominante e legitimadora das políticas educativas tem consentido a afirmação de mecanismos de regulação.

Outro ponto que merece destaque é a ênfase dada pelos Ministros para construção de uma sociedade baseada no conhecimento, onde enfatizam que as estratégias de aprendizagem ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios da competitividade (MELLO, 2010).

Nesse contexto, parece importante retomar a questão da qualidade. Sua concepção, como meta de avaliação do ensino superior, vem imbricada nos movimentos de reforma

---

<sup>37</sup> Instância decisória máxima da União Européia.

educativa. Entretanto, o termo qualidade é ainda muito discutido, por não possuir uma delimitação semântica precisa.

Demo (2001, p.10), ao discutir o assunto, coloca qualidade como convergente da idéia de bem feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana. Para ele qualidade, “aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação”.

Entretanto, para Morosini (2008), a noção de qualidade na educação apresenta três tipos ideais: - o conceito de qualidade que tende ao conceito de isomorfismo e padronização; o conceito de qualidade que se encerra nas tendências à diversidade e traz consigo indicadores de standardização, paralelo à preservação das especificidades; e por ultimo, o conceito de qualidade da equidade, como conceitos inseparáveis.

A autora refere também que a UNESCO (1998), no documento *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, considera qualidade e diversidade os eixos das políticas públicas, e que a União Européia tem capitaneado a concepção de busca de qualidade com respeito às especificidades.

Na perspectiva de Leite (2005, p.28) a qualidade da universidade deve ser compreendida no seu marco institucional e na visão do aluno e da sociedade. Portanto “a qualidade de uma instituição pode, e deve ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, que podem definir seu perfil e o seu papel”, sendo uma condição a ser discutida entre todos os atores responsáveis pelo processo.

É necessário compreender que muitas das atuais reformas educativas anunciadas como imprescindíveis para melhorar a qualidade do ensino, ao serem operacionalizadas em torno das idéias de eficácia e eficiência e no uso de recursos e procedimentos para alcançar determinados resultados preestabelecidos, acabam apenas por constituir uma forma sutil de regular o desenvolvimento do currículo e de reforçar o controle dos alunos e dos professores (MORGADO, 2009, p.47).

Nesse sentido fica evidente a posição defendida pela União Européia quando adotou o Quadro Europeu para as Qualificações (QEQ) (*European Qualifications Framework – EQF*). O documento baseia-se num conjunto de princípios e procedimentos comuns à garantia de níveis de qualidade, validação e orientação de forma a estabelecer um ponto de referência neutro para os sistemas de qualificação, a implementar, de forma voluntária, pelos Estados-Membros.



O QEQ é um quadro europeu de referência comum que permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão de modo a tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes países e sistemas na Europa. Tem dois objectivos principais: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida (QEQ, [s.d], p.3).

Adota uma abordagem baseada nos resultados de aprendizagem, isto é, como o enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer quando da conclusão de um processo de aprendizagem, possibilitando assim a comparação e cooperação entre países e instituições.

Para Lopes e Leite (2008), as mudanças que ocorrerem estão apoiadas em reformas políticas que pretendem estabelecer um novo pacto entre o Estado e o capital. Assim, as mudanças na estrutura e funcionamento dos sistemas universitários vêm acompanhadas de um projeto de consolidação desse espaço como referência mundial para esse nível de ensino. Nesse sentido, cabe à universidade a responsabilidade de realizar as alterações necessárias para alcançar o protagonismo que lhe cabe. Para tanto deverá cumprir internamente algumas condições, das quais Morgado (2009) salienta: o recurso a procedimentos de mediação educativa; a transformação do modelo pedagógico da universidade e a mudança das práticas docentes.

Antunes (2004, p.110) defende a ideia de que para analisar as tendências em curso, devemos considerá-las como “parte de uma agenda globalmente estruturada para a educação construindo uma problemática capaz de explicar quer a especificidade dos processos nacionais, quer as suas interações (mais ou menos intensas, mediadas ou difusas) com dinâmicas transnacionais e globais”.

Entendemos que as ações empreendidas não se implementam automaticamente, têm movimentos, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Nesse sentido é que buscamos observar o que acontece na realidade dos Cursos de Nutrição em diferentes contextos, com as peculiaridades que se apresentam, pois concordamos com Lopes (2004, p.111) ao considerar que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

A implementação do Processo de Bolonha, em Portugal, produziu adoção de medidas essenciais com vista a promover mudanças na educação, quais sejam: igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhoria dos sistemas de apoio aos estudantes, incrementação dos níveis de participação e conclusão em programas de ensino superior,



desenvolvimento de processos para atrair novos públicos num contexto de aprendizagem ao longo da vida e garantir as qualificações dos cidadãos portugueses no espaço europeu.

Foram adotados um conjunto de ações legislativas e políticas, dando lugar a uma profunda reforma legal do sistema de ensino superior, de forma a direcioná-lo para o Quadro de Qualificações, já referido anteriormente.

De acordo com *Direcção-Geral do Ensino Superior* (DGES<sup>38</sup>), as mudanças iniciaram em 2005, tendo sido subsidiadas pelos instrumentos de criação do Espaço Europeu para o Ensino Superior, Decreto-Lei n.º 42/2005 e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 49/2005. Como prescrito nos documentos, o plano do ensino superior preconizou uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-os na globalidade da atividade e nas competências que os jovens devem adquirir, com projeção para várias etapas da vida adulta, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos (Decreto-Lei n.º 42/2005, p.1494).

São especialmente considerados:

- i) O reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis;
- ii) A percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais atrativo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu;
- iii) A percepção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros.

Nesse contexto, busquei conhecer as repercussões sentidas na Universidade do Porto/Portugal, na interpretação das políticas nacionais e a apropriação das orientações e modelos adotados a partir do Processo de Bolonha (1999). Os dados foram coletados através da análise de documento legais<sup>39</sup> recomendados para tal, entrevistas e conversas informais com agentes dessa mudança.

---

<sup>38</sup>A DGES é um serviço executivo operacional do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior – MCTES, dotado de autonomia administrativa, que entre as suas várias atribuições, destacasse a de apoiar o membro do Governo responsável pela área do ensino superior na definição das políticas para o ensino superior, nomeadamente nas vertentes da definição do ordenamento da rede, do acesso e da ação social. A DGES é constituída por cinco unidades orgânicas (UO): Direção de Serviços de Acesso ao Ensino Superior (DSAES), Direção de Serviços de Apoio ao Estudante (DSAE), Direção de Serviços de Suporte à Rede do Ensino Superior (DSSRES), Divisão de Apoio Técnico e Administrativo (DATA) e Divisão de Reconhecimento, Mobilidade e Cooperação Internacional (DRMCI) – cujas competências decorrem diretamente das atribuições da DGES e que se encontram previstas na Lei Orgânica. Disponível no site <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Geral/MenuTopo/QuemSomos/atribuicoes.htm>. Acesso em setembro 2011.

<sup>39</sup> Os documentos que embasaram a pesquisa foram: Plano Estratégico e as Grandes Linhas de Acção da U.Porto para o período 2011-2015, Plano de Atividades da Universidade do Porto relativo ao ano de 2011, e o

A história de ensino universitário português data de 1290 com o estabelecimento da Universidade de Coimbra. A partir da revolução republicana de outubro de 1910, diversas mudanças foram introduzidas no sistema educativo incluindo a criação da Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto (U.Porto).

A U.Porto está localizada na cidade do Porto, estuário do rio Douro, sendo a segunda cidade de Portugal, com uma população estimada de cerca de 220.000 habitantes.

Sua fundação se deu em 22 de março de 1911 por um decreto do Governo Português, como descrito no site oficial da Instituição.

Actualmente quase centenária, a Universidade do Porto é constituída formalmente em 22 de Março de 1911, logo após a implantação da República em Portugal. As suas raízes, contudo, remontam a 1762, com a criação da Aula de Náutica por D. José I. Esta escola e as suas sucessoras (Aula de Debuxo e Desenho, criada em 1779; Academia Real da Marinha e Comércio, em 1803; Academia Politécnica, em 1837) serão responsáveis pela formação dos quadros portuenses ao longo do séc. XVIII e XIX, dando resposta às necessidades de pessoal qualificado na área naval, no comércio, na indústria e nas artes.

Sua estrutura inicial estava alicerçada em duas Faculdades - Ciências e Medicina, sendo que a primeira escola de medicina, do Porto, foi fundada em 1825, a Real Escola de Cirurgia, que foi transformada, em 1836, em Escola Médico-Cirúrgica.

Mas a sua expansão se caracterizou após a revolução de 1974.

As faculdades existentes juntaram-se mais oito: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (1975), Faculdade de Desporto (1975), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (1977), Faculdade de Arquitectura (1979), Faculdade de Medicina Dentária (1989), Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação (1992), Faculdade de Belas Artes (1992) e Faculdade de Direito (1994). Hoje, a Universidade do Porto conta com catorze faculdades e uma escola de pós-graduação, a Escola de Gestão do Porto, criada em 1988 e cuja designação passou a ser Escola de Negócios da Universidade do Porto a partir de 2008 (U.Porto, 2011).

Em Abril de 2009, U.Porto, a luz da *Reforma do Sistema de Ensino Superior* promovida pelo Governo, passou a ser uma fundação pública de direito privado, gozando de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar.

A Universidade tem cerca de 30.000 alunos inscritos nas suas 14 faculdades<sup>40</sup> e uma Escola Doutoral em criação, disponibilizando programas de formação superior em diferentes áreas do conhecimento. Todos os cursos estão adequados à Declaração de Bolonha. Possui, também, dois serviços autônomos dotados de autonomia de gestão: os Serviços de Ação Social e o Centro de Recursos e Serviços Comuns da Universidade do Porto.

Integram-se ainda na U.Porto cerca de 70 estruturas de investigação, desenvolvimento e inovação de carácter setorial, multidisciplinar e/ou interdisciplinar, com ou sem personalidade jurídica própria, reconhecidas pela U.Porto, e nela integradas ou a ela associadas, formando uma instituição abrangente, complexa e diversificada, envolvendo as principais áreas de conhecimento. É igualmente reconhecida em âmbito internacional pela investigação científica e o desenvolvimento tecnológico que produz, com presença em todos os rankings internacionais de referência, *constando em grande parte deles como a melhor universidade portuguesa*. É reconhecida, ainda, como a maior instituição de ensino e investigação científica de Portugal<sup>41</sup>, conforme afirmou um de nossos interlocutores.

Sendo uma instituição de ensino superior fortemente enraizada na pesquisa, a U.Porto tem por missão “a criação de conhecimento científico, cultural e artístico, a formação de nível superior fortemente ancorada na investigação, a valorização social e econômica do conhecimento e a participação ativa no progresso das comunidades em que se insere” (ESTATUTOS da U. Porto).

Motivada pela proximidade de uma data histórica – o primeiro centenário da Universidade a 22 de Março de 2011, a Universidade redefiniu a sua Visão:

A U.Porto será uma universidade de investigação, considerada uma referência nacional e internacional pela excelência das suas actividades, capaz de atrair estudantes, em particular de segundo e terceiro ciclos, docentes e investigadores de grande qualidade de todo o mundo e de realizar parcerias estratégicas com universidades de excelência, encontrando-se em 2020 entre as 100 melhores universidades a nível mundial.

A realização dessa visão é baseada em quatro temas com objetivos estratégicos bem definidos.

- Educação: alcançar a excelência nos diversos níveis do ensino superior, de acordo com padrões internacionais.

---

<sup>40</sup>Faculdade de Arquitetura, Faculdade de Belas Artes, Faculdade de Ciências, Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação, Faculdade de Desporto, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina, Faculdade de Medicina Dentária, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

<sup>41</sup>Dados disponíveis no site da Universidade do Porto [http://sigarra.up.pt/up/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=18374](http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=18374).

- Pesquisa: transformar a U.Porto em uma universidade de pesquisa, aumentando a quantidade ea qualidade do trabalho de pesquisa.
- Internacionalização: reforçar a internacionalização da U.Porto.
- Governança: para facilitar a governação e gestão da U. Porto, melhorando a sua eficácia e eficiências.

Explicita uma clara demonstração de que esforços consideráveis têm sido feitos para instituir mecanismos para garantir a qualidade do Ensino Superior. Para posicionar-se em contextos altamente competitivos, a Universidade busca desenvolver uma formação no sentido global; incentivando o espírito de investigação. O intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras, também é uma de suas prerrogativas.

A crescente internacionalização dos meios de produção transformaram a natureza e as necessidades do universo do trabalho. As Instituições precisam desenvolver em seus graduados capacidades que os habilitem a lidar melhor com as exigências da sociedade do conhecimento, incluindo o pensamento crítico. Dentre os valores estabelecidos, a U. Porto busca (ESTATUTO U.Porto, art 2º.):

- proporcionar condições para o exercício da liberdade de criação científica, cultural, artística e tecnológica, assegura a pluralidade e livre expressão de orientações e opiniões e promove a participação de todos os corpos universitários na vida académica comum;
- pauta a sua actuação por elevados padrões éticos;
- cultiva o rigor, a transparência e a qualidade, preocupando-se de modo particular com o reconhecimento do mérito;
- assegura igualdade de acesso e tratamento, independentemente de questões de género e de ordem social, política, étnica ou religiosa;
- obriga-se, nos termos da lei, a eliminar todos os factores que constituam desvantagens à vivência, dentro da Universidade, dos cidadãos portadores de deficiências;
- preocupa-se com a realização pessoal de todos os que a integram
- promove a inovação, propiciando um ambiente estimulador da criatividade e de uma atitude empreendedora dos seus membros;
- pugna por um desenvolvimento ambiental, económico e social sustentável., com ou sem fins lucrativos, desde que as suas actividades sejam compatíveis com a sua missão.

A Universidade tem sido ativa no desenvolvimento de seus programas educacionais em consonância como o estabelecido no Processo de Bolonha. Tem a responsabilidade de assegurar que seus programas de estudo sejam desenvolvidos de uma forma consistente com os seus princípios [Processo de Bolonha], incluindo a necessidade de passar de uma entrada baseada em sistema curricular liderada pelo professor para um sistema baseado em resultados com base nas necessidades do aluno.

A organização dos planos de estudos obedece ao modelo de três ciclos, respetivamente: grau de licenciado, de mestre e de doutor.

Outro achado importante a considerar no contexto em que se insere as reformas no cenário português, estão as manifestações resultantes da reunião que ocorreu em Estoril - Portugal, em 2009, com os chefes de governos iberoamericanos, onde a discussão em torno do tema “inovação e conhecimento”, levou a reconhecerem que

Conscientes de que la Innovación y el Conocimiento son instrumentos fundamentales para erradicar la pobreza, combatir el hambre y mejorar la salud de nuestras poblaciones, así como para alcanzar un desarrollo regional sostenible, integrado, inclusivo, equitativo y respetuoso del medio ambiente, prestando una particular atención a la situación de las economías más vulnerables (DECLARAÇÃO DE LISBOA, 2009).

Reafirmaram o propósito de avançar nas políticas públicas de modo a promover a equidade, a inclusão, a diversidade, a justiça social, assim como o pleno respeito pela igualdade de gênero, com o fim último de melhorar a qualidade de vida dos seus povos.

O impacto das reformas introduzidas pelo Processo de Bolonha exigiu um redesenho dos currículos dos cursos, estabelecendo como base o desenvolvimento por competências.

Para Lopes e Leite (2008, p.9) as reformas curriculares em curso, têm-se pautado pela reconfiguração do modelo de escola e da formação de um novo cidadão, entendido “como aquele que deve ser socializado no interior de um espaço pedagógico ressignificado e de uma nova cultura escolar”. Defende a ideia de projeto “enquanto imagem antecipadora do caminho a seguir para conduzir a um estado de realidade”<sup>42</sup>. Para ela o projeto educativo, ao definir as políticas educativas da instituição e apontar para as mudanças que se fazem necessárias, não pode ficar no terreno das intencionalidades, é preciso se constituir em uma ação que “deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro”.

Tendo como referente estas considerações é que me propus a lançar um olhar preferencial para o Curso de Nutrição.

A licenciatura<sup>43</sup> em Ciências da Nutrição da U.Porto foi pioneira na Europa, como refere o professor Pedro Graça, presidente do Conselho Pedagógico<sup>44</sup>, da Faculdade Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto- FCNAUP.

---

<sup>42</sup>Referencia encontrada no texto “*Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma o que têm de comum? O que os distingue?*” produzido a partir das reflexões realizadas no Curso promovido pelo DEB. Abril de 2000.[mimeo].

<sup>43</sup>Após a Declaração de Bolonha (1999), os países pertencentes à União Européia, promoveram ações conjuntas para o ensino superior e adotaram um sistema baseado em três ciclos de estudos: 1.º ciclo, com a duração mínima de três anos - grau de licença, Licenciado, de 180 a 240 ECTS (sistema de créditos transferíveis e acumuláveis, comum aos países europeus, para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes); 2.º ciclo,

De acordo com professor Pedro Moreira<sup>45</sup>, diretor do Curso de Nutrição na época da coleta dos dados desse estudo, o ensino universitário em alimentação humana iniciou-se na Universidade do Porto como curso Superior de Nutricionismo em 1976, por despacho conjunto do Ministério da Educação e Investigação Científica e Ministério dos Assuntos Sociais (Despacho 46/76 de 31/05/76, D.R. II, série n.º 126)<sup>46</sup>.

A necessidade de formação de Técnicos Superiores de Saúde esteve na origem da criação do bacharelado em Nutrição. Destaca-se aqui o objetivo expresso para a criação do curso “pela necessidade de formação de Técnicos Superiores de Saúde das Ciências da Nutrição, aliada à circunstância do excessivo número de alunos no 1.º ano da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto” (site oficial da U.Porto).

Refere ainda, que decorridos alguns anos de seu funcionamento e analisada a experiência em curso, ponderando as necessidades do país, e a proposta dos órgãos de gestão do Curso de Nutrição, entendeu o Governo ser oportuna a reestruturação do bacharelado, com a criação da Licenciatura em Ciências da Nutrição, com 5 anos letivos. A partir de 1987, o curso se reestrutura e passa a designar-se Licenciatura em Ciências da Nutrição (Portaria n.º 154/87 de 05/03/87, D.R. I, série n.º 53).

Entretanto, em 1996, uma alteração significativa ocorreu. Os objetivos, especificidade da formação, natureza, atribuições e competências dos licenciados em Ciências da Nutrição, conduziram à proposta de criação de uma Unidade Orgânica da Universidade<sup>47</sup> do Porto, isto é, o Instituto Superior de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto (ISCNAUP).

Em 1999 esse órgão adotou a designação de Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto (FCNAUP), sendo até os dias de hoje, a única faculdade pública portuguesa a conferir o grau de licenciado em Ciências da Nutrição.

Para o Professor é importante destacar a trajetória marcante do Dr. Emílio Peres, e sua importância na constituição do Curso e no desenvolvimento das Ciências da Nutrição no país. Destaca ainda, que essa influência deve ser referendada “pela dimensão humana, de pedagogo

---

com a duração de um ano e meio a dois (excepcionalmente um ano) - grau de mestre, Mestrado, - de 90 a 120 ECTS (mínimo de 60 no 2.º ciclo) e 3.º ciclo - grau de doutor, Doutoramento. Sem requerimentos de ECTS.

<sup>44</sup>Conforme consta no seu *currículum vitae*, o Professor António Pedro Soares Ricardo Graça presidiu o Conselho Pedagógico, da FCNAUP, até fev. 2010.

<sup>45</sup> Em relatório apresentado nos termos do art. 9 do Decreto-Lei No. 301/72 de 14 de agosto, que dispõe sobre o Estatuto da Carreira Docente Universitária, no âmbito das provas para obtenção do título de Professor Agregado do Grupo I - Alimentação e Nutrição Humana, da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da U.Porto 2007 [mimeo].

<sup>46</sup>Os dados foram retirados do site oficial da U.Porto

<sup>47</sup>A constituição desta Unidade Orgânica foi aprovada em Senado Universitário de 12/11/92, e ratificada por despacho do Ministro da Educação, em 17/07/96 (Despacho n.º 165-XIII/ME/96).



e personalidade das Ciências da Nutrição, entre tantos outros domínios, nomeadamente os de intervenção política e social” (MOREIRA, 2007, p.2). Seu legado deixou marca em gerações de nutricionistas que formou. Entre as principais contribuições destaca-se a constituição da disciplina hoje denominada “Alimentação Humana”, e que será uma das unidades de ensino analisadas no referido projeto.

No período de 2007/2008 a FCNAUP passou por uma revisão curricular efetuando uma reformulação profunda do seu plano de estudos<sup>48</sup> *sendo a oportunidade para assumir os primeiros passos de mudança na direção de Bolonha, e oferece-nos um vastíssimo conjunto de novas possibilidades, conforme relata um de nossos entrevistados (PP).*

No entanto, essas mudanças foram tensionadas de forma diferente do que ocorreu no Brasil, como bem chama a atenção outro participante da investigação.

*Aqui ainda não há uma aproximação do Ministério da Saúde com o Ministério da Educação para a formação superior, mas há uma preocupação com a saúde da população infantil e há projeto da Plataforma Nacional Contra a Obesidade que funciona na Diretoria Geral da Saúde do Ministério da Saúde (PP).*

As principais alterações implicaram a reestruturação da Licenciatura, de cinco para quatro anos, incluindo estágio (8.º semestre), a reorganização do tempo de contato e a tentativa de adaptação dos processos de ensino-aprendizagem à luz dos pressupostos de Bolonha. Mudanças foram realizadas no sentido de uma formação orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes, organizadas com base no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS).

Relativamente ao seu papel de produção de conhecimento, o Curso possui características multidisciplinares, cobrindo um largo espectro de matérias nas seguintes áreas de formação: Ciências Básicas; Ciências Sociais e Econômicas; Ciências da Educação; Ciências da Saúde Pública; e Ciências da Nutrição e Alimentação.

Esses pressupostos são significativos para o estudante, que destaca o *profissional de saúde na área de Nutrição no meu curso tem um padrão muito polifacetado pois pode atuar em diversas áreas (AP).*

---

<sup>48</sup>De acordo com Despacho n.º 7287-A/2006 (2.ª série) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, a Estrutura curricular de um curso é o conjunto de áreas científicas que o integram e o número de créditos que um estudante deve reunir em cada uma delas para a obtenção de um determinado grau académico. O plano de estudos de um curso é o conjunto organizado de unidades curriculares em que um estudante deve obter aprovação. As unidades curriculares são as unidades de ensino com objetivos de formação próprios que são objeto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final. Disponível em [http://www.mctes.pt/archive/doc/dp\\_2006\\_07287A.pdf](http://www.mctes.pt/archive/doc/dp_2006_07287A.pdf). Acesso em setembro 2011.

Esta situação reflete a multidisciplinaridade dos conteúdos a serem ministrados. Entretanto, Moreira (2007) reconhece que o grande desafio está no domínio de interface com outras áreas do saber. Para ele, é necessário, além de trabalhar o núcleo principal dos conhecimentos da nutrição, proporcionar aos estudantes, oportunidade para integrarem esses conhecimentos.

Conceber a educação como um processo emancipatório implica entender o seu planejamento como um ato de reflexão *sobre e na* ação. Nessa perspectiva o Curso complementa a formação teórica dos primeiros anos com a realização de um estágio de um semestre<sup>49</sup>, em áreas de atividade obrigatoriamente voltadas à problemática da Nutrição e ou da alimentação humana<sup>50</sup>.

Nesses ambientes formativos é suposto que o aluno desenvolva atitudes e integre, mobilize e estimule os conhecimentos adquiridos no ensino teórico e prático, através da interação com situações reais em contextos diferenciados.

Desta forma, a formação passa a ser entendida como um processo contínuo de apropriação pessoal do saber em contextos interativos, provocando "mudanças profundas nos pensamentos, percepções e valores que formam uma visão particular da realidade" (ALARCÃO e RUA, 2005, p.374).

A importância dos estágios é inegável, pois oferece um contexto de aprendizagem que favorece a “rede de interações entre a instituição de formação e os serviços de saúde e por uma relação supervisiva que alia o sistemático desafio, o apoio constante e a exigente avaliação formativa e sumativa” (ALARCÃO e RUA, 2005, p.382). Entretanto, para o desenvolvimento da formação em ambiente favorável, é necessário que o contexto de aprendizagem seja caracterizado por boas relações interinstitucionais, num contexto em que concepções, valores e políticas interagem coerentemente.

Entende-se também, que a formação dos profissionais do nutricionista não pode ocorrer somente em instituições hospitalares. A natureza desta formação implica o contato com diferentes instituições de saúde e locais de prática profissionalizante. Essa premissa também é compartilhada pelos estudantes, que reivindicam:

---

<sup>49</sup> Conforme dados obtidos no *Relatório acerca da concretização dos objetivos do Processo de Bolonha no Ano Lectivo 2007/2008*. Mimeo

<sup>50</sup> Quais sejam: Nutrição Clínica; Nutrição e Saúde Pública; Alimentação e Restauração Coletiva; Epidemiologia Nutricional; Política Nutricional; Indústria Alimentar; Investigação em Ciências Básicas ou Aplicadas, desde que essa atividade seja reconhecida como integrada num projeto científico, ou outras, devidamente fundamentadas e aprovadas em Conselho Científico. Fonte: site oficial da FCNAUP.



*eu acho que a faculdade devia ter estágios já confirmados para os alunos todos os anos, e em diferentes áreas, [...], o aluno ter mais abertura. É assim que alunos fazem, vão aos lugares mais óbvios, acho eu, centros de saúde, hospitais. E não há muita ajuda da faculdade para nós nos locais de estágio, para inserir estagiários noutros locais (AP).*

Desta forma, os locais de estágio não podem ser considerados apenas como meros locais de aplicação em que os alunos e os profissionais orientadores se encontram. É necessário entender esse processo como um trabalho coletivo, pactuado e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação, com trabalhadores que compõem as equipes, incluindo-se os gestores, visando à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento e satisfação dos trabalhadores dos serviços, estabelecendo parcerias de colaboração.

Diversas são as perspectivas de mudanças na formação dos profissionais da saúde, as quais incluem a reflexão e a transformação da interface teoria e a prática profissional. Nessa perspectiva é importante refletir sobre os modelos de ensino para formação na saúde, os quais se mostram incapazes de responder adequadamente às necessidades apresentadas pela população.

Na percepção dos estudantes, a realização de estágio no final do curso e por um período de um semestre é insuficiente. Argumentam eles que

*para aplicar todos os conhecimentos, ou um pouquinho do que aprendemos em quatro meses e meio de estágio, é muito difícil (AP).*

*É a primeira vez que eu estou pondo em prática, mas tem sempre a ajuda do orientador, mas com um pouco de pesquisa não é difícil dar essas informações (AP).*

Esta tensão é própria da relação entre o estudante e a universidade e se intensifica quando, ao ocupar a posição de nutricionista, o estudante tem diante de si questões das quais não deve recuar: a possibilidade de operar neste contexto a partir da posição frente ao saber que é própria à nutrição e os efeitos da incidência do discurso universitário no que se propõe ali como nutricionista.

O projeto do Curso inclui também a realização de uma monografia ou trabalho de investigação, enquanto ensaio científico no âmbito de investigação em qualquer das áreas científicas do Curso, caracterizando-se como um modo possível de efetivar uma releitura do processo de formação.

A Licenciatura em Ciências da Nutrição tem como principal objetivo a qualificação de diplomados, buscando

preparar profissionais capazes de realizarem tarefas de orientação e de vigilância da alimentação normal e especial/dietética, de população geral e em instituições, como factor básico de promoção da saúde, e de prevenção (primária, secundária e terciária) e tratamento da doença (site do FCNAUP).

Entretanto, observa-se, nesta investigação, que a ação de promoção a saúde nem sempre é percebida pelos estudantes, pois para eles, *o curso ainda, claramente, é mais voltado para a clínica, e nesse sentido pode deixar a desejar para essa parte de educação (AP)*, reforçando a idéia do modelo de saúde centrado na doença, como relata o estudante entrevistado:

*no fundo é isso, a gente vai para clínica com o pensamento de dar dietas, de montar plano alimentar, tanto para doente, como para saudável, ou obeso, não vem ao caso. Mas a gente não vai pra clínica com o pensamento de educar aquele paciente, de uma forma ampla, para vida dele, pra família, para ele passar esse conhecimento para o filho. É uma coisa assim, que o curso não está voltado pra isso, por isso que eu reparo tanto quem está na clínica e quem vai pra uma área mais da parte do trabalho público mesmo, na área de Saúde Pública (AP).*

Outro estudante refere que,

*é uma das áreas que eu acho que está um pouco escondida. Os alunos não têm noção, eu, por exemplo, não sei muito bem como me inserir nessa área (AP).*

Essa concepção também é partilhada pelo egresso do curso que acredita que o

*profissional de nutrição muito bem preparado para área da Nutrição Clínica As áreas da Saúde Pública e Alimentação Coletiva não são tão desenvolvidas com a área clínica. Se pensarmos em outras especializações que o nutricionista pode ter como alimentação no desporto, ou outras, a preparação é ainda mais insuficiente (NP).*

Essas questões foram motivo de debates, não só por parte dos docentes, como de associações de profissionais<sup>51</sup>, destacando o papel das ordens profissionais nos processos de regulação com o intuito de “evitar o descontrole nas formas de recrutamento profissional”, como tem apontado Resende ([s.d], p.4) nas suas reflexões acumuladas sobre o assunto nos últimos anos.

<sup>51</sup> Associação Portuguesa de Nutricionistas (APAN).

A Federação Europeia das Associações de Dietistas<sup>52</sup>(EFAD), constituída pelas associações de dietistas dos países que integram o Conselho Europeu, e que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento da Dietética como profissão e a sua evolução científica e profissional, criou em 2002, uma rede temática, a *Dietitians Improving Education and Training Standards* (DIETS), para estudar e apoiar os intercâmbios na área da dietética.

Em estudo desenvolvido esta Instituição, comparando as práticas educacionais nas diferentes IES, constatou que a formação do nutricionista era bastante diversificada na Europa. Para atender tais questões, bem como para atender questões profissionais como o registro profissional e a qualidade das atividades práticas, a Federação elaborou, em 2005, um documento denominado *The European Standards Dietetic*, estabelecendo padrões referidos à formação e ao trabalho profissional, aprovado pela União Europeia, conforme relatam Looy, et al (2010, p.110).

El trabajo de la Red Temática puede apreciarse en la promoción de la importancia de la calibración del ECTS en estándares educacionales, la preparación de prácticas y su enseñanza y la amplitud del currículo. Las autoridades nacionales y las asociaciones de enseñanza superior y profesionales seguirán mejorando la preparación de los dietistas para que puedan contribuir plenamente a mejorar la salud nutricional futura de Europa.

Considera, também, que Nutricionistas que trabalham em toda a Europa estão na vanguarda da saúde nutricional da população europeia, pois estes padrões são muitas vezes referidos como *Benchmark*<sup>53</sup> e, se tornaram uma importante alavanca "política" para apoiar os profissionais em alguns países europeus, melhorando a qualificação da sua formação.

De acordo com o documento, os parâmetros de referência estabelecem uma linha orientadora para os currículos e podem ser usados “na garantia da qualidade interna e externa dos parâmetros estabelecidos por organizações nacionais, governos autoridades educativas e de saúde, docentes de dietética e de todos interessados na formação” (EFAD, 2005, p.7).

A despeito das definições elaboradas teoricamente para esclarecer quem é o nutricionista, foi proposto um perfil profissional, construído no decorrer do tempo, através da interação entre a formação acadêmica, o mercado de trabalho e a atuação desenvolvida pelo profissional em um determinado contexto socioeconômico.

Assim a EFAD, e a Confederação Internacional das Associações de Dietética (ICDA) definiram que “o nutricionista é uma pessoa com uma qualificação em Nutrição e Dietética reconhecido pela autoridade nacional. O nutricionista aplica a ciência da alimentação para a

---

<sup>52</sup> Disponível: <http://www.efad.org/>

<sup>53</sup> Termo utilizado como parâmetro de referência para comparações.

educação de indivíduos e grupos de pessoas na saúde e na doença” (EFAD, 2005, p.9). Portanto, o nutricionista assume um papel pedagógico em áreas-chaves que irão influenciar a saúde da população.

Essas questões estão no bojo das reformas curriculares e provocaram a elaboração do Documento de Consenso<sup>54</sup> *Competências do 1.º ciclo em Ciências da Nutrição* (a partir de agora somente identificado como *Consenso*), publicado em setembro de 2006.

Desde então este documento passou a ser assumido como referência para o FCNAUP, em face do qual o projeto curricular está orientado e ajustado a cada unidade curricular, organizado em função de competências nos e com os alunos.

De acordo com o *Relatório acerca da concretização dos objetivos do Processo de Bolonha no Ano Lectivo 2007/2008* (p.3-4), a característica-chave da nutrição é a capacidade de integrar os seguintes níveis: molecular, celular, do indivíduo e populacional. “Pretende-se deste modo compreender os fundamentos biológicos, sociais, económicos, culturais, políticos e comportamentais que estão na base das interações entre o organismo e a sua alimentação”.

Deste modo, o *Consenso* (2006, p.2) identifica o profissional como sendo:

o licenciado em Ciências da Nutrição, designado por nutricionista, integra e aplica os princípios derivados da biologia, fisiologia, das ciências sociais e comportamentais e aqueles provenientes das ciências da nutrição, alimentação, gestão e comunicação para atingir e manter ao melhor nível o estado de saúde dos indivíduos através de uma prática profissional em constante aperfeiçoamento.

Neste sentido, a atenção da nova proposta curricular acrescenta elementos para a compreensão do que seja a educação ao longo da vida (elementos constitutivos do Relatório UNESCO, 1996 p. 104). A educação, considerada em processo de desenvolvimento, aparece como a possibilidade para o indivíduo ir adquirindo as competências<sup>55</sup> necessárias ao trabalho futuro.

O termo competência, embora não seja novo, invadiu os espaços educacionais e os discursos sociais e científicos contemporâneos e tem provocado discussão em termo de sua polissemia, como já referendado anteriormente.

Documentos oficiais fazem referência ao termo e a estabelecem como direcionadora das ações. Sua adoção tem permeado as discussões pedagógicas levando os professores a

---

<sup>54</sup> Documento elaborado a partir de discussões entre os representantes das três principais instituições portuguesas que concedem a licenciatura em Ciências da Nutrição e as respectivas associações profissionais. Disponível em [http://www.apn.org.pt/xFiles/scContentDeployer\\_pt/docs/doc201.pdf](http://www.apn.org.pt/xFiles/scContentDeployer_pt/docs/doc201.pdf). Acesso em março de 2010.

<sup>55</sup> Usamos o termo, tal qual aparece nos documentos de referência.

buscarem elementos que propiciem o seu entendimento e formas de incorporá-las aos projetos educativos.

No contexto das políticas educacionais, assume papel central, sendo referido no Relatório *Educação um Tesouro a Descobrir*, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1996), que ao explicitar um dos quatro pilares considerados como as bases da educação, reconhecer que é necessário *aprender a fazer*. O documento preconiza que,

além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos (UNESCO, 1996, p.20).

Entretanto, como afirma Kuenzer (2002, p.2), no contexto do trabalho, a certificação de competência tem estado presente desde os anos 70, a partir das discussões que se desenrolou na Organização Internacional do Trabalho (OIT<sup>56</sup>) e argumenta acerca da possibilidade de se compreender a categoria competência como práxis, a partir das novas demandas do mundo do trabalho. Para ela a categoria competência deve ser entendida como:

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p.2).

Destaca que na organização social e produtiva de base taylorista-fordista, os processos técnicos e informacionais, rígidos, eram voltados para a maximização da produção nas quais se materializava o conhecimento humano enquanto produto acabado. Nesse sentido o conceito de competência se aproximava do conceito do saber tácito.

No entanto, nas novas formas de organização do trabalho e de sua realidade, evidenciam o distanciamento desta proposta. Reforçando esse argumento, referem-se a uma modalidade específica de trabalho estruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva, conferindo um novo significado ao conceito de competência.

---

<sup>56</sup> Agência das Nações Unidas que tem por missão promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade. Fonte: <http://www.oit.org.br/content/>. Acesso em dezembro de 2011.

Proponho uma reflexão sobre o conceito de competência a partir das dimensões discutidas por Rios (2006, p.48), para a qual competência significa *saber fazer bem*, aproximando-se na a dimensão técnica *saber*, a do *saber fazer*, isto é, do domínio do conteúdo de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel. Destaca que ao expressar o *saber fazer bem*, expressa também uma dimensão política, isto é, “vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente” sendo entendido “como a necessidade historicamente definidos pelos homens de uma determinada sociedade”. E vai mais longe.

A idéia de bem parece-me significativa na definição da competência, porque ela aponta para um valor que não tem apenas um caráter moral. Ele não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador. É nessa medida que se pode compreender, como veremos, a ética como mediação. Porque ela está presente na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar, e, ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na sociedade (RIOS, 2006, p.48).

A realidade em que vivemos, dentro de um contexto globalizado, exige dos profissionais de todas as áreas uma ação competente, definida como uma ação de *boa qualidade* (RIOS, 2002). Dentro deste contexto, os nutricionistas devem estar preparados de forma a responder às novas exigências da sociedade do conhecimento.

As metodologias de ensino da FCNAUP foram adaptadas à aquisição das competências identificadas no *Consenso*, que serão descritas abaixo, pois são importantes para análise da pesquisa.

De forma a adquirir as competências básicas entende-se que no final do 1º ciclo o licenciado deverá ser capaz de demonstrar (*Consenso*, 2006, p.1):

#### Conhecimentos nucleares

1. Conhecimento da estrutura e das funções metabólicas dos nutrientes bem como de outros constituintes alimentares.
2. Conhecimento das fontes alimentares de nutrientes, assim como de outros constituintes alimentares, nomeadamente os biologicamente activos, toxinas e anti-nutrientes.
3. Compreensão da digestão de alimentos, absorção, metabolismo e excreção de nutrientes e de outros constituintes alimentares.
4. Compreensão do tipo, magnitude e determinantes das necessidades nutricionais, ao longo da vida e em situações fisiológicas particulares.
5. Compreensão do papel da alimentação, alimentos, nutrientes e suplementos na manutenção da saúde e na prevenção ou causa de doenças ou disfunções ao longo do ciclo de vida e em situações fisiológicas particulares.
6. Compreensão do papel da alimentação, alimentos, nutrientes e suplementos no tratamento de situações patológicas.
7. Conhecimento da fisiologia e bioquímica nutricionais, nomeadamente: Controlo da ingestão e das escolhas alimentares; Biodisponibilidade e utilização metabólica dos nutrientes; Balanço energético e nutricional; *Turnover*;

armazenamento e toxicidade de nutrientes; Interações entre genes e nutrientes; Interações entre fármacos e alimentação; Composição corporal; Exercício físico; Fertilidade, reprodução e lactação; Homeostasia; Imunidade  
 8. Conhecimento da estrutura do corpo humano; conhecimento de terminologia anatômica; capacidade de observação e descrição de estruturas anatômicas.

O documento refere ainda que este conjunto de conhecimentos será complementado por diversos conhecimentos e outras competências das áreas de aplicação das ciências da nutrição e alimentação, nomeadamente “reconhecer métodos de recolha e interpretação de informação acerca da ingestão alimentar, do estado nutricional, balanço energético e da composição corporal e acerca das interações entre alimentação e saúde, e doença” (item 9. *Consenso*, 2006, p.1).

Esta proposta é acolhida pelos professores, mas a articulação mencionada exige uma retomada do conceito de competência, visto que há um movimento no sentido de revesti-lo de algumas significações que merecem atenção.

*A Faculdade forma atualmente licenciados com uma sólida formação, com capacidade de planejar e avaliar intervenções na área da nutrição, de trabalhar com a comunidade de forma inovadora e participar em projectos que envolvam os diversos parceiros locais capazes de influenciar o bem-estar nutricional das populações (PP).*

*A maior dificuldade é a falta de investigação científica na área onde trabalho actualmente (alimentação colectiva) e o facto das universidades não estabelecerem protocolos com o mundo empresarial para ultrapassar essa dificuldade (NP).*

Na proposta de alteração curricular também está explícito que, para a integração destes conjuntos de conhecimentos, será necessária a adoção de métodos e práticas pedagógicas e formas de avaliação que potencializem a participação ativa, autónoma do estudante no processo de ensino-aprendizagem, habilitando-os a “exercerem a sua profissão de forma autónoma, ou integrados em equipas multidisciplinares em paridade de circunstâncias com os outros profissionais do mesmo nível de formação” (*Consenso*, 2006, p.2).

Martins (2002, p.224), ao discutir o conceito de autonomia no âmbito da educação, refere-se ao tema como “processo dialógico de ensinar conteúdo na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autónoma”.

É interessante observar que para uma das estudantes, a falta de autonomia está intimamente relacionada a uma posição de hegemónica de determinada profissão, que inside



nas diversidades profissionais. Afirma que *a gente nasceu muito subordinado à medicina, e não conseguiu ainda se liberar disso* (AP).

Verifica-se que, mesmo sem ter muita clareza das implicações, a estudante refere como as estruturas organizacional de poder referendam essa posição. Afirmando que *se o curso não ganhar autonomia, os alunos e os profissionais talvez ainda se sintam mais submissos. Como é que tu grita a tua voz?* Indica ainda seu descontentamento e afirma que *isso me incomoda bastante. A gente não conseguiu ter autonomia e se eu, nutricionista, não criar autonomia, como é que eu vou chegar ao ponto da política. Sem autonomia tu não chega lá.*

Essa preocupação é compartilhada por Arroyo (2011, p.27) que afirma que na medida em que “essas fronteiras de afirmação profissional se diversificaram as fronteiras de resistência por autonomia profissional também se ampliaram e sofisticaram”.

Afirmam Cunha e Leite (1996, p.21) que,

as questões da decisão curricular remetem para a análise de distribuição do saber escolar, através da interdisciplinaridade e sua concretização dentro de uma idéia central. Para um currículo de *integração* que se propõe ao currículo de *coleção*, há sempre uma idéia integradora à qual o conhecimento é subordinado. Esta idéia contribui para diminuir as fronteiras do conhecimento acadêmico e, portanto, redefinir a estrutura organizacional, as percepções culturais e os mecanismos de distribuição do poder.

A posição da estudante entrevistada corrobora com a posição das autoras, que referem que as idéias integradoras precisam ser explicitadas coletivamente. As práticas, indagações, saberes, procuras de significados e explicações das vivências dos alunos, tencionam os conhecimentos legitimados nos currículos.

*Sempre me incomodou essa falta de autonomia com relação à Medicina mesmo, talvez more um pouco aí, talvez o curso tivesse que assumir, ser mais autônomo, e a partir daí passar essa idéia para os profissionais que vão ser formados. Agora, como é que Nutrição se liberta e cria essa autonomia? Só a prática que vai dizer* (AP).

A participação dos diferentes atores em processos de decisão institucional tem sido condicionada pelo contexto histórico que molda os mecanismos de funcionamento desses processos. Entretanto, como assinala Martins (2002) se,

a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente



positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor fundante da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido a ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional (MARTINS, 2002, p.210).

Nessa perspectiva, a influência da participação de atores nas decisões institucionais, necessariamente não significa uma ruptura nas estruturas de poder, mas, sim, a possibilidade de construção de mecanismos que distribuem o poder.

A problemática pedagógica, central ao Processo de Bolonha, foi uma preocupação básica nesta proposta dando relevância aos diversos tipos de formação, pressupondo uma clara definição prévia dos saberes que se espera que os formandos adquiram.

No final do 1º ciclo, os licenciados deverão:

1. Saber aplicar métodos de recolha e interpretação de informação acerca da ingestão alimentar, do estado nutricional, balanço energético e composição corporal e acerca das interações entre alimentação e saúde, e doença.
2. Ser capaz de recolher, registar, analisar, interpretar e reportar dados analíticos na área das ciências da nutrição usando métodos apropriados.
3. Saber formular e aplicar as terapêuticas nutricionais adequadas a situações patológicas humanas.
4. Ser capaz de aplicar os métodos de análise química, nutricional, microbiológica e sensorial dos alimentos.
5. Saber planear e implementar ementas adaptadas a todas as circunstâncias.
6. Compreender a influência dos sistemas de produção, transformação e preparação dos alimentos sobre a sua composição química e nutricional.
7. Ser capaz de participar no planeamento, implementação, gestão e avaliação de programas de intervenção comunitária na área da alimentação/nutrição.
8. Ser capaz de participar no planeamento e implementação de políticas que integrem as questões alimentares/nutricionais e suas relações com a saúde pública.
9. Ser capaz de promover ações de educação e formação acerca de alimentos, nutrientes e interações entre alimentação e saúde dirigidas à população em geral e/ou a grupos específicos.
10. Reconhecer a legislação alimentar (nacional e europeia) e saber integrá-la na prática profissional.
11. Reconhecer a normalização alimentar (nacional, europeia e internacional) e saber integrá-la na prática profissional.
12. Ser capaz de implementar normas e procedimentos na área da segurança e qualidade alimentar.
13. Ser capaz de aplicar princípios básicos de gestão nas áreas de actividade do nutricionista.
14. Ser capaz de participar no planeamento e implementação de projectos de investigação na área das ciências da nutrição e alimentação.
15. Reconhecer e aplicar os princípios éticos e deontológicos subjacentes à actividade profissional nas diversas áreas.

Vale compreender que a implementação de um projeto educativo envolve uma dimensão ética e produz uma construção sócio-política que, se não forem consideradas, o transformam num mero instrumento burocrático. Deste modo é mister o desenvolvimento de outras competências, denominadas no *Consenso* (2006, p.5) como Competências

Transversais, que são subdivididas ainda, em: competências interpessoais; competências de desenvolvimento profissional e comunicação, *literacia* e domínio das novas tecnologias, descritas abaixo.

Como Competências interpessoais, os licenciados deverão:

1. Exercer a profissão de acordo com princípios éticos e deontológicos.
2. Exercer a profissão em função dos objectivos e responsabilidades individuais e colectivas.
3. Ser capaz de estabelecer relações de confiança com todos os intervenientes no exercício da profissão (doentes, manipuladores de alimentos, etc...).
4. Reconhecer e respeitar a opinião e perspectivas dos membros da equipa, e ter capacidade de negociação.
5. Avaliar o desempenho como indivíduo ou membro da equipa; colaborar na avaliação do desempenho inter pares.
6. Desenvolver capacidade de apreciar a natureza interdisciplinar das Ciências da Nutrição e Alimentação, e de validar os diferentes pontos de vista.

A nova estrutura curricular propôs uma reformulação do tempo letivo no sentido de incentivar e rentabilizar o tempo de autonomia, consignado à realização de trabalho independente e estudo autónomo, investindo em novos métodos e práticas pedagógicas que promovam a auto-aprendizagem e a autonomia dos estudantes, nomeadamente a realização de trabalhos de campo e projetos. Nessa perspectiva o *Consenso* (2006, p.6) estabelece que os licenciados, como Competências de desenvolvimento profissional, deverão:

1. Desenvolver as capacidades necessárias para gerir a aprendizagem ao longo da vida.
2. Identificar e trabalhar de acordo com objectivos pessoais, académicos, institucionais e nacionais.
3. Desenvolver uma abordagem flexível, adaptável e eficaz ao estudo e trabalho.

Salienta-se que Comunicação, domínio das novas tecnologias, autonomia e trabalho em equipe são predominantes enquanto competências transversais à maioria das unidades curriculares. Dentro desse propósito, o *Consenso* (2006, p.6) estabelece também, Competência de *Comunicação, literacia e domínio das novas tecnologias*. Dessa forma, o licenciado deverá:

1. Ser capaz de comunicar de forma eficaz e apropriada à população em geral e/ou a grupos específicos sobre alimentação e nutrição.
2. Capacidade de elaborar relatórios científicos/técnicos e de os apresentar de forma oral ou escrita.
3. Capacidade de utilizar, de modo efectivo as tecnologias de informação e comunicação.
4. Capacidade de procurar e utilizar bibliografia assim como outras fontes de informação técnica.
5. As anteriores numa segunda língua.

No sentido de estimular e apoiar o envolvimento dos estudantes em atividades de âmbito científico, pedagógico, cultural ou social a Faculdade tem incentivado a participação dos estudantes em atividades no âmbito das Ciências da Nutrição solicitadas por escolas, autarquias, associações e outras estruturas inseridas na comunidade.

Posteriormente, e durante o processo de construção da matriz curricular formataram-se as unidades curriculares de modo a oferecerem as competências identificadas, tentando uma distribuição homogênea pelas diversas unidades curriculares e semestres acadêmicos, de forma a introduzir a aquisição e o desenvolvimento de competências de maneira regular, integrada e continuada.

Pensar em currículos mais sensíveis às demandas da sociedade na área da saúde, significa o desenvolvimento de uma capacidade de escuta às práticas pedagógicas nos espaços em que elas ocorrem como fonte de questionamentos para o processo de formação.

## 6.2 CENÁRIO DE FORMAÇÃO: O CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

Foi importante a possibilidade de compreender a realidade da educação superior argentina que passa por uma recuperação dos processos mais amplos que vem incidindo sobre a América Latina.

O aumento da complexidade sistêmica das últimas décadas, na educação superior, se faz presente também em território latino-americano.

O que se observa acontecer na atualidade, em escala global, tem peculiaridades que se apresentam como extensão dos processos encetados a partir da instituição do sistema capitalista e dos modos de colonização na América. Koifman (2004) acredita que a América Latina está na periferia da mundialização e, ainda considera que a Argentina e Brasil estão ocupando um lugar central na nova agenda modernizante. Para ela, uma das estratégias para a implementação é o Mercosul.

A América Latina, tal qual a Europa, também apresenta um quadro extremamente complexo e desigual de situações políticas, econômicas e sócio-culturais, que condiciona estruturalmente o ordenamento e a dinâmica sócio-econômica da região.

No entanto, se considera que a proximidade dos princípios que orientam as reformas educativas na região não implica, necessariamente, numa semelhança com as políticas propriamente ditas, dado que os processos de formulação se encontram afetados por políticas institucionais e culturais diferentes em cada país.

Vale assinalar que os sistemas de ensino superior da região ainda refletem tradições que remontam aos conflitos e composições entre a Igreja e o Estado, agravando-se ainda, por processos como as ditaduras militares, que tiveram forte impacto em países como a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai (SCHWARTZMAN, [s.d]).

Para Mello (2010) esta condição assimétrica influencia a cartografia dos sistemas e instituições de educação superior nesta região, configurando cenários igualmente distintos de ordenação, funcionamento e financiamento das estruturas acadêmicas.

Subjacente a esse contexto, significativas transformações têm sido verificadas nos últimos anos, particularmente no que diz respeito à expansão das universidades e diversificação na oferta do setor, referindo-nos

às ondas de expansão das matrículas que provocaram mudanças de alcance variado em termos de desconcentração geográfica e de diferenciação institucional. Em alguns casos, a expansão foi sujeita a diferentes graus de planejamento e coordenação (Brasil, Chile) e, em outros, à complacência e evolução espontânea (México, Argentina), que resultaram no inchamento das instituições pré-existentes (SCHWARTZMAN, [s.d], [s.p]).

As economias latino-americanas se reestruturaram, expandindo-se e realizando diversos tipos de reformas em seus sistemas educacionais. Observa-se, entretanto, que um objetivo importante, tanto da reestruturação econômica como das reformas educacionais, tem sido alinhar melhor suas economias com as novas forças globais que demandam maior competitividade internacional, flexibilidade e capacidade de inovação.

Estudos mais recentes sobre a Educação Superior na América Latina apontam reflexões críticas acirradas sobre as reformas empreendidas na década de 90, cujas características intrínsecas ao processo de reestruturação capitalista e reforma do Estado evidenciam, sobretudo, a repercussão das reformas sobre a Universidade pública, descaracterizando a identidade dessa instituição e sua função social.

As tendências das políticas para o ensino superior na América latina apresentam características semelhantes e constituem-se a partir de reformas respaldadas em leis que apresentam princípios muito próximos, tais como: expansão pela via diferenciação e diversificação institucional com abertura para a privatização, estabelecimento de mecanismos de avaliação institucional respaldado no âmbito do Estado Nacional (PINTO, 2011).

Na Argentina, no governo do Presidente Carlos Menem, de 1989 a 1999, registrou-se também a implementação de uma agenda reformista neoliberal que contou com o apoio do

Banco Mundial no Programa de Reforma da Educação Superior, executado pelo Ministério da Cultura e Educação (MCyE), por intermédio da Secretaria de Políticas Universitárias (SPU).

A aprovação da Lei No. 24.521 de julho de 1995 - Lei da Educação Superior estabeleceu um marco regulatório que modificou o tradicional controle burocrático que exercia o Estado sobre as instituições universitárias ao introduzir a avaliação e garantia de qualidade como um novo eixo da política universitária.

Como refere Koifman (2004), até a Lei de Educação Superior de 1995, não havia nenhum órgão controlador nem avaliador das universidades. Somente a partir da criação desta teve início um processo voltado para o estabelecimento de um sistema de avaliação e acreditação das universidades, com mandato legal para realizar avaliações externas, acreditar cursos de graduação e pós-graduação, avaliar projetos institucionais para a criação de novas instituições universitárias nacionais ou provinciais, e avaliar o desenvolvimento dos projetos para o posterior reconhecimento de instituições universitárias particulares pelo Ministério de Cultura e Educação.

A Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária do Ministério de Cultura e Educação, da Argentina<sup>57</sup> (CONEAU), no documento *Lineamientos para la Evaluación Institucional* (1997, p.8) reconhece que

las instituciones universitarias son complejas organizaciones con múltiples niveles que interactúan, entre sí y con el medio, con historias particulares y proyectos propios. Para comprender su realidad, no basta con evaluar sus resultados. Hay que comprender los procesos que llevan a esos resultados desde la perspectiva de los actores involucrados

De acordo com uma as entrevistadas a nova agenda da educação universitária tem sido o produto de diferentes fatores políticos, sociais e econômicos que levaram a rever a ligação entre governo, universidades e sociedade civil.

*Hay un grupo de trabajo que trabaja en calidad de la atención médica y es el que emana normas de atención, normas de instalación de instituciones de salud y también de la gestión de los profesionales, es como el control de calidad de la gestión nutricional, la auditoria de la gestión profesional, Entonces si hay, hay preocupación y las entidades nuestras profesionales, las entidades formadoras y las asociaciones y los colegios profesionales son convocados a este trabajo, así es*

---

<sup>57</sup> *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (CONEAU). Agência autônoma que foi criada a partir da promulgação da Lei do Ensino Superior em julho de 1995. Todas as creditações outorgadas pelas instituições educativas, sejam públicas ou privadas, estão sujeitas ao reconhecimento do Ministério de Educação da Nação através da CONEAU, que se encarrega de avaliar, de forma contínua todas as instituições universitárias e os títulos que outorgam: <http://www.coneau.gov.ar/coneau/index.html#>. Acesso em agosto de 2011.

*que trabajan estrechamente con la intención de mejorar lo que existe. Se está trabajando no quiere decir que todo esté acabado (PA).*

A avaliação foi apresentada como um instrumento adequado visando estabelecer um regulamento como forma das universidades melhorarem a qualidade da formação.

Entretanto, como afirma Koifman (2004, p.124), a implantação da proposta de avaliação se deu em meio a inúmeros debates e manifestações contrárias a ela.

A autonomia é um princípio fundamental na comunidade acadêmica argentina, promulgada na Reforma Universitária de Córdoba de 1918. Para os defensores da autonomia universitária, a avaliação, como foi desenhada na nova Lei de 1995 – de forma autoritária – é vista como uma intromissão indevida do Estado.

Vain ([s.d]) afirma que todo processo de avaliação deve contemplar a totalidade de uma instituição incluindo entre outras coisas, as práticas de gestão, de produção e distribuição do conhecimento, as concepções de ensino aprendizagem e o modo como estas questões se articulam entre si, configurando o perfil particular de uma determinada universidade.

A Lei 25.573 de 11 de abril de 2002 modificou alguns artigos da Lei N° 24.521 - Lei da Educação Superior, sancionada em julho de 1995, que traz as disposições sobre educação superior, dentre eles o seu art. 3° define sua finalidade:

formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

Entretanto é importante destacar que na referida Lei (Lei 24.521/95) em seu art 4°, letra b, estabelece que são objetivos do Ensino Superior “*preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo*”.

As propostas de reforma do Ensino Superior não têm seguido essa lógica de formação de professores em todos os níveis. Ao contrário, tentam prestar maior atenção à promoção de estratégias para a conceituação e gestão da inovação educacional, particularmente com referência a organização dos conteúdos, métodos de ensino e perfis profissionais dos diplomados como resposta aos múltiplos desafios postos.

Para Vain ([s.d]), ao assinalar no documento essa premissa, parece haver um compromisso com a idéia de que a educação se constitui em uma prática política. Para o autor

desde esta formulación - resulta viable producir teorías y desarrollar propuestas que contribuyan a evaluar la docencia universitaria, en la medida que las ideas, creencias y valores que sustentan dichas prácticas sean convenientemente explicitados previamente (VAIN,[ s.d], p.2).

Em geral, as políticas e legislações se diferenciam e distinguem o sistema universitário do não universitário e o público do privado. Na Argentina, o segmento não-universitário público ou privado tem tratamento equivalente ao que é dado aos outros níveis de ensino.

O sistema de ingresso é outro ponto com grandes diferenças entre os países estudados. A forma de ingresso na Educação Superior, no Brasil se faz pela seleção por meio de testes de conteúdo periodicamente aplicados pelas universidades e instituições de ensino, e atualmente, também pelo o Exame Nacional do Ensino Médio<sup>58</sup> (ENEM), onde algumas universidades usam o resultado do Exame como critério de seleção, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Na Argentina o ingresso dos alunos é irrestrito, ou seja, ao terminar o nível secundário de estudos os alunos automaticamente podem se inscrever para iniciar o Ciclo Básico Comum (CBC) (KOIFMAN, 2004). Essa prerrogativa é assegurada pela Lei 25.573/2002 que, no seu art. 2º, estabelece que

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

Na análise da autora esse processo oportuniza o ingresso de um grande número de alunos que se inscrevem a cada ano para cursar o CBC, fomentando o debate sobre as implicações da chamada *massificação* (grifo da autora) do ensino superior.

Ao afirmar a necessidade de se determinar um número de vagas por ano para a entrada de alunos na faculdade, o decano anterior (até 2000) ganhou impopularidade. Esse fato tem como raízes a própria cultura reformista (Reforma de Córdoba de 1918, na qual um dos princípios fundamentais foi a democratização do ensino universitário) e a posterior experiência da ditadura militar que estabeleceu o ingresso restrito de alunos por ano (KOIFMAN, 2004, p.126).

---

<sup>58</sup> O ENEM, criado em 1998 tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. É utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em agosto 2011.



Entretanto Vain ([s.d], p.126) ressalta a falta de discussão sobre a questão inserida no tema do financiamento universitário. Para ele,

ainda que venha sendo debatida a idéia da dificuldade de organização do ensino para um número tão grande de alunos na faculdade de Medicina – principalmente no período de escassez de recursos determinado fundamentalmente pela política neoliberal em vigência – defender ou atacar tal postura pode significar uma ruptura política importante.

Os processos de aprendizagem e a capacidade de aprender são apontados como características importantes desta perspectiva. Assim, no cerne da economia do conhecimento está o volume, a natureza e a direção da produção do conhecimento, sua disseminação e seu uso. Portanto, do papel e da importância que a sociedade atribui às transformações e melhoria da qualidade dos sistemas de ensino dependerá, em grande parte, o sentido integrador ou restritivo das medidas de ordem econômica, científica, técnica e social que forem adotadas.

Tomando em conta as condições do entorno, que como conclusão já havia expressado anteriormente, firmam-se novas relações entre a Universidade, a sociedade e, de maneira especial, com o Estado.

Neste contexto em que sociedade impõe exigências qualitativas diferentes e se reclama da pertinência da universidade, o fortalecimento da formação de valores tem sido sistematicamente apontado. Vela Valdes (2000) considera que o fortalecimento da sociedade perpassa pela responsabilidade que as IES têm em promover valores e atitudes, tais como liberdade, responsabilidade, solidariedade, justiça social, tolerância as diferenças, em um marco de respeito mutuo, ética, conservação do meio ambiente e uma cultura de paz. O autor assinala que *“para nuestros sistemas educacionales, los efectos de la globalización pudieran estar orientados con otras perspectivas. Su Santidad Juan Pablo II ha expresado en varias ocasiones "globalicemos la solidaridad". Yo me pregunto, ¿por qué no?”*(VELA VALDEZ, 2000, p.174).

Ressalta que a educação, em particular o ensino superior na América Latina e no Caribe, constituem um importante investimento, e que a sociedade não somente deve protegê-las, mas, desenvolve-las, “se quiserem sobreviver no mundo de hoje” (VELA VALDEZ, 2000, p.172). Entretanto, pondera que o termo ‘investimento’ deve ser discutido, pois ele considera que

si bien el término inversión en muchos evoca un contenido económico, no es sólo en este plano que nos queremos detener sino en el contenido social que puede abarcar el término, en el sentido de ver a la Universidad como una generadora de la



potencialidad humana necesaria para la transformación y desarrollo de la sociedad, como agente revitalizadora de la misma.

Portanto, é importante destacar que a Universidade como investimento se vê em ambas as dimensões: por uma parte, a dimensão dos aspectos sócio-políticos, dado que todas as estratégias de desenvolvimento reconhecem o papel do homem e suas potencialidades como fator fundamental das mesmas. E por outro lado, a dimensão dos aspectos de caráter econômico, sendo que o significado não se refere apenas ao que é produtivo, mas a responsabilidade de qualquer expressão da atividade humana.

A Declaração sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe<sup>59</sup> (1996, p. 47), que ocorreu em Habana/ Cuba em novembro de 1996, estipulou que

todos los actores sociales deben sumar sus esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de profundas transformaciones de la educación superior, apoyándose en el establecimiento de un nuevo 'consenso social' que coloque a las IES en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible, aspiración que, en lo inmediato, comenzaría a concretarse mediante la ejecución del Plan de acción gestado en esta Conferencia.

Ao mesmo tempo em que os participantes da referida reunião, proclamavam no seu art. 6 que

la educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo. Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento; lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser (DECLARACIÓN, 1996, p.47).

Esse fenômeno deve ocorrer dentro de uma coerência que considera o ambiente em que atua a Universidade, as ameaças e os desafios a serem enfrentados e as estratégias que devem ser acionadas.

Partindo desse cenário foi importante estudar de que forma e em que medida as mudanças paradigmáticas influenciaram as mudanças curriculares da carreira de Licenciado em Nutrição, adotadas pela Universidade de Buenos Aires (UBA).

---

<sup>59</sup> Conferencia Regional da UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, provenientes de 26 países, reunidos en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996.

Na análise e avaliação de políticas implementadas pelos governos, foi possível perceber que, entre outras aproximações, está a de que o processo de ensinar deve ser mediado pelo que acontece aos protagonistas na própria circunstância do ensinar e aprender.

La UBA no puede postergar más su inmersión en los cambios que enunciamos al principio: en el paradigma de conocimiento y en la organización del sistema educativo. De estas dos direcciones de cambio simultáneo, sólo debe esperarse un resultado posible, y cada vez más exigido: la excelencia académica con responsabilidad social, que es la combinación dinámica entre la producción de conocimiento y su transferencia al entorno humano (HALLÚ, 2007, p.16).

Este debate toma como eixo a questão do conhecimento didático-pedagógico e sua projeção política na ação cotidiana de ensinar, questionando a própria construção do conhecimento escolarizado e convocando a presença do sujeito concreto como produtor de realidades.

A UBA foi inaugurada em 12 de agosto de 1821<sup>60</sup>, quase cinco anos após a declaração da independência argentina. Apesar de no início depender do governo provincial, a partir de 1881 passou a ser uma instituição nacional e se converteu no maior centro acadêmico, cultural e científico, espaço de formação de profissionais, de circulação e produção de conhecimentos do país.

É uma entidade de direito público, que tem como finalidade a promoção, difusão e preservação da cultura, com particular atenção aos problemas argentinos (Estatuto da UBA<sup>61</sup>).

Em 1985, como parte do processo de democratização do país para o acesso à educação superior, a UBA criou o Ciclo Básico Comum (CBC)<sup>62</sup> com o objetivo de proporcionar ao estudante condições para uma escolha de carreira adequada e desenvolvendo “plena integração e cidadania universitária”<sup>63</sup>. Os objetivos gerais foram estabelecidos para “brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática”(ESTATUTO da UBA,[ s.d], [s.p]).

<sup>60</sup>Dados coletados no site oficial da Universidade Disponível em <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?idm=32>. Acesso em setembro de 2011.

<sup>61</sup>É importante destacar que o Estatuto da Universidade, refere que “El presente texto contiene las modificaciones aprobadas por la Asamblea Universitaria el 22 de julio y el 11 de noviembre de 1960, publicadas en el Boletín Oficial el 28 de julio y el 6 de diciembre de 1960, respectivamente, y vigentes, según ese orden cronológico, desde el 7 de agosto y el 16 de diciembre de 1960, y las aprobadas por el Ministerio de Educación y Justicia de acuerdo con lo establecido por el art. 6º, inc. a) de la Ley 23.068. Fue puesto en vigencia nuevamente por el decreto 154/83, ratificado por Ley 23.068.

<sup>62</sup>Dados disponíveis no site da Universidade em <http://www.cbc.uba.ar/dat/cbc/cbc.html>. Acesso em setembro de 2011.

<sup>63</sup>Conforme discurso de boas vindas do Prof. Jorge Ferronato, *Diretor del Ciclo Básico Común*. Disponível no site <http://www.cbc.uba.ar/bienvenida.html>. Acesso em setembro de 2011.

Na UBA, o debate sobre a reforma universitária tem sido levantada nos últimos anos, mas foi a partir do acordo de Colón (Entre Ríos, 1996) que se estabeleceu uma proposta de mudança na estrutura acadêmica e na oferta curricular.

O debate, além dos aspectos políticos e administrativos, trouxe em seu bojo, o desafio de assumir as mudanças de paradigmas que afetam a educação superior em todo o mundo. Para Daniel Filmus (2007, p.7), Ministro de Educação, Ciência e Tecnologia, considera que

llevar adelante este nuevo modelo implica un complejo proceso de construcción colectiva en el cual la Universidad puede y debe asumir un papel protagónico, no sólo agregando valor intelectual y científico a los procesos productivos y tecnológicos, sino también jerarquizando la pertinencia social de las actividades de investigación y de docencia realizadas en sus claustros. Esto significa orientar estratégicamente la producción de conocimiento y la formación académica y profesional, con el objetivo de generar saberes y recursos humanos relevantes y competentes para atender y resolver necesidades y potencialidades de desarrollo concretas de la comunidad, y especialmente, de los sectores sociales en situación de mayor vulnerabilidad social.

O momento da sociedade implica mudanças que se caracterizam pela alteração nos papéis dos professores e das instituições, bem como nas condições e oportunidades de ensino. A importância da constituição de espaços coletivos de trabalho e formação, ampliam as possibilidades de aprendizagem em espaços formais e não formais, com tempos e lugares diferenciados; exige o envolvimento de todos para a construção e produção de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva a UBA, ao assumir que a universidade é uma comunidade de professores, alunos e graduados e que, assume seu papel de sujeito do processo

procura la formación integral y armónica de sus componentes e infunde en ellos el espíritu de rectitud moral y de responsabilidad cívica. Forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país. Encauza a los graduados en la enseñanza y en las tareas de investigación, y a través de ellos estrecha su relación con la sociedad (ESTATUTO UBA, art. III.).

É possível entender a universidade como uma comunidade na qual os professores vivem e trabalham e na qual as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos em torno das questões que emergem do cotidiano são fundamentais para que ela se constitua como um espaço de formação para o conjunto de seus atores.

Para tanto, necessitam conhecer os cenários de transformações, os progressos científicos, as inovações tecnológicas e as demandas sociais, para então, propor estratégias para a ligação da produção de conhecimento e da sociedade, orientando a formação de

recursos humanos, pesquisa científica e inovação tecnológica para construir uma sociedade justa. Conclama no seu Estatuto que:

IV.- La Universidad es prescindente en materia ideológica, política y religiosa, asegura dentro de su recinto la más amplia libertad de investigación y de expresión, pero no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, sino que los estudia científicamente.

V.- La Universidad, además de su tarea específica de centro de estudios y de enseñanza superior procura difundir los beneficios de su acción cultural y social directa, mediante la extensión universitaria.

Juntamente com a nova rede de interações entre produtores e disseminadores do conhecimento também tem havido um outro fenômeno importante: a construção de um complexo cada vez mais de auto-conhecimento dos fatores envolvidos na formação do pensamento científico e o conhecimento em geral. Nessa perspectiva,

la Universidad estudia y expone objetivamente sus conclusiones sobre los problemas nacionales; presta asesoramiento técnico a las instituciones privadas y estatales de interés público y participa en las actividades de empresas de interés general (ESTATUTO UBA, Inciso VI).

O Estatuto da UBA tem uma característica particular, apesar de contextualizado, pois o processo institucional inclui a perspectiva pedagógica reforçando os princípios da Lei de Educação Superior e preocupação em realizar a avaliação proposta pela CONEAU, como descrito no Estatuto UBA, Capítulo II - De la Enseñanza, nos

Art. 6º.- La enseñanza es teórica y práctica y se desarrolla dentro de las modalidades propias de cada Facultad o escuela; es activa y procura fomentar el contacto directo entre los estudiantes y el personal docente.

Desarrolla en los estudiantes la aptitud, de observar, analizar y razonar. Estimula en ellos el hábito de aprender por sí mismos, procura que tengan juicio propio, curiosidad científica, espíritu crítico, iniciativa y responsabilidad.

Art. 7º.- La Universidad propicia el acceso de los estudiantes a las mejores realizaciones del arte y de la técnica. En todas las Facultades o departamentos, inclusive en los orientados a disciplinas técnicas, se atiende a la formación cultural y moral de los estudiantes y al desarrollo integral de su personalidad.

É fácil perceber que está sendo anunciada a valorização da capacidade de aprender a aprender, para abrir e conquistar novos espaços. Torna-se cada vez mais importante o desempenho humano, tendo em vista que o aluno deve ser considerado pela sua capacidade de realizar as tarefas e responsabilidades que lhe foram atribuídas.

Uma prática educativa alicerçada em tais princípios condicionantes não conseguirá transpor tão facilmente a barreira mecanicista que o cerca, se não contar com o esforço e comprometimento de todos os atores nela envolvidos, com a transformação social para caminhar em direção à emancipação.

A Faculdade de Nutrição da UBA<sup>64</sup> foi escolhida como unidade de análise do caso argentino, por ser considerada a primeira que propôs o Curso de Nutrição da América Latina, sendo que boa parte do debate a respeito do surgimento do profissional nutricionista, nessa região, foi influenciado pelas reformulações ali desenvolvidas.

A origem e história da nutrição na América Latina, especialmente na carreira Licenciatura em Nutrição da UBA, está alicerçada na vida profissional do médico Pedro Escudero.

Revisitando sua bibliografia, encontramos relatos que referem que em 1928, Escudero, após ter visitado instituições Européias e Americanas dedicadas ao tratamento de diabetes e outras enfermidades, criou junto ao Hospital Rawson de Buenos Aires, o *Instituto Municipal de Enfermedades de la Nutrición*, reconhecidamente o primeiro Instituto dedicado ao estudo de enfermidades metabólicas relacionadas com a nutrição. Ali, pela primeira vez no país, foi administrada a insulina<sup>65</sup> nos pacientes em tratamento para diabetes, deixando, assim, mais uma vez, a marca do pioneirismo, tão forte nas ações desse profissional. De acordo o documento: *Compromiso social en la generacion de nuevos conocimientos da Escuela de Nutrición, Facultad de Medicina da UBA*, denominado a partir de agora CS da Escuela de Nutrición), este Instituto

se convertiría en modelo en su género no solo en América sino también en el mundo, en él se desarrollarían actividades asistenciales, de docencia, investigación y de asesoramiento con un enfoque integral que abarcaba aspectos biológicos, económicos, psicológicos y socioculturales de las problemáticas alimentario-nutricionales (CS DA ESCUELA DE NUTRICIÓN,[s.d], p.3).

Levando a cabo suas atividades docentes e sua característica empreendedora, em 1934, o professor Escudero criou a primeira Escola de Dietistas de América Latina, objetivando a formação de profissionais dedicados a melhorar a saúde da população promovendo uma alimentação saudável.

---

<sup>64</sup>Muitos dos dados apresentados nesse capítulo foram retirados do Documento: *Compromiso Social en la Generacion de Nuevos Conocimientos da Escuela de Nutrición/ Facultad de Medicina/Universidad de Buenos Aires*. UBABICENTENARIO 1810-2010. Cedido à pesquisadora pela direção da escola e que serviram de base para nossa pesquisa, e que serão identificados somente como CS da Escuela de Nutrición.

<sup>65</sup>Hormônio responsável pela redução da taxa de glicose no sangue.

Doctor Pedro Escudero visualiza la necesidad de formar un profesional que con sólidos conocimientos en nutrición trabajara en el equipo de salud y participara en el diagnóstico y la solución de las problemáticas alimentario-nutricionales del país. Crea así la Escuela de Nutrición, la primera institución en América Latina (CS DA ESCUELA DE NUTRICIÓN, [s.d], p.2).

Desde então, a Escola mantém o compromisso com uma formação de qualidade e “distingue a sus egresados como Licenciados en Nutrición con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para responder con idoneidad y sentido crítico al ejercicio de la profesión en sus distintas áreas de acción” (CS DA ESCUELA DE NUTRICIÓN,[s.d], p.2).

O legado do Dr. Pedro Escudero deixou marcas importantes, pois ao analisarmos a sua bibliografia, encontramos relatos<sup>66</sup> que não deixam dúvida dessa afirmação.

Puede considerarse, sin lugar a dudas, que Escudero fue fundador y creador de la Especialidad **Nutrición** en nuestro país, así como también “**el padre de la especialidad en América**”, pues fue el maestro de generaciones de médicos argentinos y latinoamericanos ([s.d], [s.p]).

È visível o reconhecimento que a emergência da Nutrição foi fortemente influenciada por esse médico (VASCONCELOS, 2002). Para difundir suas concepções sobre o campo do saber, o Instituto outorgou, durante a III *Conferencia Internacional de la Alimentación*, que ocorreu na Argentina, em 1939, a concessão de bolsas de estudos, possibilitando, a cada país latino-americano, a realização de Cursos de Dietética.

Outros feitos que merecem destaque referem-se à criação, em 1941, da *Asociación Argentina de Nutrición y Dietología*, destinada a reunir os “*discípulos y a todos los interesados en el progreso de esta rama de la ciencia*”; e em 1945, a criação de *la Cátedra de Cocina Dietoterápica.*, recolhido nos dias de hoje como dietoterapia, conforme descrito em sua bibliografia.

Em 1966, por decreto do Poder Ejecutivo Nacional a *Escuela Nacional de Dietistas* passa a denominar-se *Escuela de Nutricionistas – Dietistas*. Em 1968 a escola foi transferida para a Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires, onde se encontra até os dias atuais. Registrou-se que, nesse período, foram realizadas reformas no plano de estudos, ampliando o currículo de três para quatro anos.

---

<sup>66</sup>Biografia Pedro Escudero. Disponíveis em [http://www.ms.gba.gov.ar/cosapro/biografias/23\\_Dr.Escudero.pdf](http://www.ms.gba.gov.ar/cosapro/biografias/23_Dr.Escudero.pdf). Acesso em agosto de 2011.

Entretanto, no ano 1986, por Resolución do Conselho Superior (Res.140/86), outra reforma foi realizada na UBA e no plano de estudos do Curso, incluindo uma nova ampliação no Currículo e o título de *grado de Licenciatura en Nutrición*.

*Esta formación fue cambiando mucho a lo largo de los años, fijate que nuestra primera carrera de nutrición como recién charlábamos viene de los años 30. Entonces ahí surgió un profesional más enfocado al trabajo con grandes grupos o de grandes grupos de comensales que era la dietista y la rehabilitación o recuperación de la enfermedad. Después fue pasando por todos los estadios que pasaron todas las carreras de América Latina hasta que llegamos hoy con el título máximo de licenciado y luego también la posibilidad de doctorado (PA).*

No campo do reconhecimento da profissão<sup>67</sup> é importante destacar que somente no ano de 1994 foi promulgada a Lei No. 24.302, que define o exercício profissional para o Licenciado em Nutrição, culminando assim com o reconhecimento legal em nível nacional. Quando relatam sobre o currículo, os professores referem que,

*tiene una unidad de criterios porque hay una asociación de carreras de la Republica de Argentina que trata de mantener el perfil mínimo básico común para todas las carreras, un mínimo indispensable, pero cada una de las escuelas o carreras de nutrición tiene un perfil especial de especialización (PA).*

Esses conteúdos mínimos exigidos para a formação do profissional nutricionistas, estabelecidos em *los Encuentros I y II de Profesores Universitarios de Nutrición de la República Argentina*<sup>68</sup>: são definidos por *la Asociación de Escuelas Universitarias de Nutrición de la Republica Argentina (ASEUNRA)*, es el ente que nuclea las unidades formadoras, como refere outra de nossa entrevistadas.

Destacam também a investida da ASEUNRA que *y que en el 2010 ha elaborado un documento solicitando al Ministerio de Educacion la inclusion de la Carrera como Carrera de interes publico*. Conforme podemos confirmar no site<sup>69</sup> da referida associação.

A.S.E.U.N.R.A (Asociación de Escuelas Universitarias de la República Argentina) ha redactado las actividades reservadas de la Profesión que se encuentran en poder del Ministerio de Educación de la Nación para su análisis y aprobación. Las mismas permitirán a nuestra profesión ingresar al artículo 43° de la Ley 24521 (LES) que fijaría que nuestra carrera sea considerada de interés público, regulada por el Estado permitiendo que fuera evaluada y acreditada periódicamente.

<sup>67</sup>Dados retirados do site da Federação Argentina de Graduados em Nutrição. Disponível em: <http://fagran.org.ar/notanotaNutricion>. Acesso em agosto de 2011.

<sup>68</sup>Fonte: <http://www.nutricion.fcm.unc.edu.ar/index.php/asignaturas/79-fundamentos-de-la-alimentacion>. Acesso em abril de 2011.

<sup>69</sup>Disponível em <http://www.fagran.org.ar/modularizacion/modulo2/nota.php?n=255>. Acesso em abril de 2011.



Em relação ao Curso de Nutrição das UBA, em 2008 foi aprovada uma nova modificação no Plano de Estudos do Curso (Res. do Conselho Superior 5288/08).

*La universidad lo que hay que hacer, yo creo, es vivir actualizando los planes de estudios y ajustándolos a la demanda de la realidad, a la demanda de la calidad del profesional pero a la demanda de la realidad, o sea, mantener la realidad y superarla y tratar de ajustarla a los tiempos que corren, a la realidad de vida del país y del mundo y en ese sentido me parece que los planes deben estar en constante renovación, adecuación, adaptación para que uno introduzca los saberes que son necesarios y para que deje de lado los que están oprimidos. Que pasa muchas veces que se siguen enseñando por rutina un montón de contenidos educativos y se demanda gasta mucho tiempo en este tipo, en esta línea de formación, cuando en verdad, tendríamos que dedicarlos a otras cosas que sean más actualizadas (PA).*

Os pressupostos que fundamentam e direcionam o curso podem ser conhecidos por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), no agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, no entanto, deve ser elaborado e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos no processo de construção da intencionalidade da instituição.

*y la verdad es que es muy interesante porque la propuesta de un diseño curricular nuevo que sea horizontal, que tenga esta forma de actuar y que plantea estas propuestas en el accionar nuestro y con respecto a los demás, viene muy de la mano de hacer una tarea de conciencia previo porque no puede salir de un escritorio (PA).*

O Curso, atualmente, tem duração de cinco anos, incluindo o CBC, e seu programa contempla as seguintes áreas<sup>70</sup>: *Básica, Sociocultural y económica, Nutrición y Alimentación, Salud Pública y Multidisciplinaria* (CS DA ESCUELA DE NUTRICIÓN). A Escola de Nutrição tem um forte compromisso social, estimulando seus alunos, para a geração de novos conhecimentos nas distintas áreas, através da investigação– ação.

---

<sup>70</sup> O currículo contempla as seguintes matérias de ensino distribuídas pelas áreas: Básica: Anatomía, Fisiología y Bioquímica. 2. Sociocultural y económica: Relaciones Humanas y Etica, Desarrollo de la Comunidad, Socioantropología, Economía general y familiar, Producción y mercadeo de alimentos. 3. Nutrición y Alimentación: Nutrición Normal, Técnica Dietética, Bromatología Tecnología Alimentaria, Alimentación del Niño Sano, Psicología de la Nutrición, Técnica Dietoterápica, Fisipatología, Dietoterapia del Adulto, Fisiopatología y Dietoterapia del Niño, Técnica Dietética Experimental, Microbiología y Parasitología, Interacción droga-alimentos en enfermedades de la nutrición. 4. Salud Pública: Introducción a la Salud Pública, Nutrición en Salud Pública, Política Alimentaria, Epidemiología en Nutrición, Evaluación Nutricional, Planificación y Administración General y Sanitaria, Administración de Servicios de Alimentación, Extensión Rural, Saneamiento ambiental e higiene de los alimentos. 5. Multidisciplinaria: Estadística, Bioestadística, Educación en Nutrición, Informática, Inglés Técnico, Comunicación y Audiovisuales, Metodología de Investigación en Nutrición.



*Desde sus principios la concepción del nutricionista se relacionó con el Area Clínica, (Fisiología en diferentes situaciones, ya sea infancia, adolescencia, embarazo y adultos mayores), como también su fisiopatología. Sin embargo, con los años el enfoque se está tornando más amplio, con énfasis en la prevención de la salud en las diferentes poblaciones y en el Area de Industria Alimenticia (PA).*

Observa-se que existe a necessidade de um profissional que, segundo a OMS, precisa estar preparado para atuar com uma visão epistemológica que busque a ruptura com a concepção tradicional de saúde e a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento. Sob esse enfoque, é válido questionar, na análise do PPP, se, e até que ponto, o Curso de Licenciatura em Nutrição da UBA atende às orientações e habilitam o profissional com esse perfil. Como afirmam as entrevistadas:

*En las políticas de salud, los espacios laborales fueron también abriéndose desde la inserción del licenciado en nutrición en la tarea asistencial a su participación en la promoción y prevención de la salud desde el área de la salud pública (PA).*

Destacando ainda, que:

*en relación a las prácticas académicas se ampliaron los espectros de acción (las diferentes pasantías que se ofrecen), como también se reformuló la propuesta de seminarios adaptándola a la necesidad actual (PA).*

Reafirmando que,

*en relación a las políticas de salud todavía falta crear un engranaje más articulado que pueda beneficiar tanto a la población en general como la posibilidad de trabajo de los colegas formados (PA).*

Desta forma busca formar profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam:

- Percibir la magnitud y naturaleza multicausal del problema nutricional, que le permita insertarse en la comunidad en actitud de servicio y compromiso
- Promover el estudio e investigación de problemas alimentarios y nutricionales del país, con énfasis en las problemáticas regionales y sectoriales en sus aspectos biológicos, sociales, económicos, educativos, culturales y tecnológicos, con conocimiento del método científico y en actitud científica permanente.
- Ofrecer al estudiante mediante experiencias organizadas, la capacitación necesaria para atender los requerimientos de la población mas importantes y frecuentes mediante acciones de fomento, prevención, recuperación y rehabilitación de la salud.

- Promover la formación de profesionales con habilidades y actitudes hacia el trabajo en equipo y que sean capaces de analizar objetivamente la realidad social presente y adaptarse a los cambios que experimentaran las Ciencias de la Salud y la Sociedad, a través de la participación en actividades de extensión universitaria principalmente las relacionadas con la problemática alimentaria nutricional del país.

No Campo Ocupacional é esperado que o *Licenciado en Nutrición* seja capacitado para “actuar individualmente o como integrante de un equipo en diversos niveles de acuerdo a las necesidades y prioridades del país tanto en sectores públicos como privados, cumpliendo funciones sanitario, asistenciales, de educación, administración, investigación, asesoría y consultoría” (CS DA ESCUELA DE NUTRICIÓN [s.d], [s.p]).

Os egressos estão habilitados a desenvolverem sua prática profissional atuando em:

- Programar regimenes de alimentación para individuos y colectividades sanas.
- Programar regimenes dietoterápicos para individuos y colectividades enfermas, previo diagnóstico y/o prescripción del médico.
- Asesorar, planificar, organizar, dirigir, supervisar, evaluar y auditar Universidades Técnicas de Alimentación y Nutrición en Instituciones Públicas y/o privadas, y en Usinas de Alimentación.
- Participar en la definición de Políticas y en la formación, organización, ejecución, supervisión y evaluación de planes y programas de Nutrición y Alimentación, en los distintos niveles..
- Realizar actividades de divulgación e impartir conocimientos en lo concerniente a la Alimentación y Nutrición a nivel individual, grupal y comunitario.
- Determinar la calidad nutricional de alimentos y productos alimenticios a través de la valoración de sus componentes.
- Asesorar y participar en formulación de productos alimenticios en base a necesidades nutricionales en los distintos niveles
- Realizar y asesorar estudios e investigaciones referidas a temas de alimentación y nutrición.

É compreensível que a construção do perfil profissional de cada grupo acadêmico tenha particularidades próprias, mas é também evidente que há uma constância nos valores que estão presentes entre os grupos de uma mesma categoria profissional. Como afirma a docente:

*un profesional que responde a un perfil multifacético, que le permite desarrollarse con compromiso social en ámbitos como la salud, economía, desarrollo social, comunicación e industria alimentaria. Si, actualmente se están estimulando y están participando los alumnos en distintas las actividades de docencia, investigación y extensión universitaria (PA).*

Para Koifman (2004), no contexto da mundialização e de tendência à homogeneização dos países, continua sendo necessária e útil a percepção das particularidades de cada país e a compreensão da origem de suas diferenças e semelhanças.

Para Zanette (2003), debruçar-se sobre um projeto de curso, na tentativa de conhecer sua dinâmica e conseqüências no processo educativo, em meio à complexidade social da atualidade, torna-se um grande desafio. Devemos estar consciente de estar pisando em um terreno muito fértil, porém imerso em incertezas, pois não temos a dimensão de como esse processo se dará quando desvelado por meio de ação humana.

Mesmo com esse pressuposto parece interessante o exercício de cotejar experiências, guardadas as suas peculiaridades e respeitando seus processos de produção.

### 6.3 CENÁRIO DE FORMAÇÃO: O CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.

O Brasil também foi atingido por processos de profunda reformulação de seus sistemas educacionais, articulados com as políticas neoliberais de reforma econômica e de diminuição do papel do Estado. Entretanto, mesmo existindo semelhanças formais em diversos aspectos entre os países analisados, o exame da realidade brasileira impõe aspectos importantes no cenário em estudo.

Nos anos 1980, a crise em todo o mundo ocidental, tanto nos países centrais quanto nos periféricos, a globalização do capitalismo e sua repercussão nos Estados nacionais deram início à passagem do modelo de Estado intervencionista e de Bem-Estar para a perspectiva neoliberal, em que o Estado atua principalmente como ‘regulador’ do mercado e promotor da competitividade. No Brasil ampliou-se a luta pela redemocratização da sociedade e, como parte dela, a da universidade. Entre as questões que perpassaram as discussões, estava a autonomia acadêmica, científica e administrativa das universidades, bem como a preocupação com a crescente desobrigação do Estado em relação à educação pública. As influências deste contexto implicaram, não só na obtenção de novos espaços e meios de acesso ao conhecimento, mas também, numa nova determinação dos seus objetivos/fins.

Buarque em 2003 afirmou que a universidade foi duramente maltratada pelo neoliberalismo nas últimas décadas, pela perda de poder e de recursos financeiros, ao mesmo tempo em que se verificava a redução do número de professores, em detrimento ao crescimento do número de vagas.

Apesar disso, a democratização vivida pela sociedade, com os novos rumos tomados a partir da Constituição<sup>71</sup> de 1988, resultou em um impacto na vida universitária.

---

<sup>71</sup> Constituição da Republica Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

Implementaram-se políticas que reconheceram a necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais.

A Constituição de 1988 dedicou uma seção específica para a Educação (Título VIII - Da Ordem Social, capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto, Secção III - Da Educação). A fundamentação e a missão da educação brasileira foram estabelecidas no art.205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ressalta-se a existência de um compromisso do Estado, da sociedade, da família e dos educadores em prover um aprendizado que possibilite uma formação cultural consistente, desenvolvendo nos educandos, consciência de seus direitos e deveres como cidadão brasileiro, provendo-os de recursos e habilidades que os qualifiquem para uma atividade profissional futura.

Destaca-se, também, que esse dispositivo constitucional consagrou a autonomia universitária protegida pelo seu art. 207, que dispôs que *as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*.

Todavia a Lei No. 9394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que foi sancionada em 20 dezembro de 1996, não contemplou a totalidade desses anseios. As novas linhas estruturais e operacionais que caracterizam o Sistema de Ensino Superior Brasileiro (SESB) como resultado do projeto de reestruturação da educação superior dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), enfraqueceram as investidas de democratização das universidades públicas. Para Cunha, et al (2005) essa intenção se explicita quando a nova LDB (1996) admitiu universidades setorizadas. Essa opinião também é compartilhada por Gomes (2003, p.848) que afirmou a possibilidade de que “duas novas instituições de educação superior passam a existir oficialmente a partir de dezembro de 1996: a *universidade especializada por campo de saber* e o *centro universitário*” (grifo do autor).  
Esclarece ainda que

todas as instituições de ensino superior oferecem cursos de graduação, ao passo que o desenvolvimento de pesquisa e os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) permanecem altamente concentrados nas universidades públicas federais e estaduais, e em algumas poucas universidades particulares (GOMES, 2003, p.848).

Tais mudanças recuperam a idéia de que é possível a existência de uma educação superior que se dedica prioritariamente ao ensino, atingindo os fundamentos da gênese da universidade, isto é, a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e a condição de autonomia, como matriz da educação superior, como explicita Cunha et. al. (2005).

A diversificação institucional constituiu-se em um dos aspectos centrais da nova estrutura do SESB, que se configura como um instrumento da política e coordenação e controle do Ministério da Educação- MEC e da supervisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), para dirigir a *dinâmica interna* do funcionamento e da expansão do sistema.

Neste contexto, *dinâmica interna* significa a real possibilidade, dentro dos critérios, requerimentos e incentivos estabelecidos, de as faculdades isoladas e similares buscarem o *status* de centro universitário, e destes, o *status* de universidade. As chaves operacionais da dinâmica interna residem, por um lado, no processo de avaliação regular, no (re)credenciamento periódico e no projeto institucional de apropriação dos atributos da autonomia universitária (Brasil, 1997) e, por outro lado, na vontade e no poder político do ministro (GOMES, 2003, p.848).

Desta forma, o poder do Estado no âmbito do ensino superior foi reasegurado em novas bases. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o reconhecimento de instituições de ensino superior (LDB, art. 46), passaram a ter prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação (CUNHA, 2003).

A LDB definiu no art. 52 que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Na concepção de Cunha (2004), a instituição universitária foi definida, de modo genérico, no inciso I, do artigo referido anteriormente, como a que desenvolve "produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional". Entretanto, ela deveria cumprir requisitos bem específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes. Um terço deles deveria ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor e um terço (não necessariamente os mesmos) deveria atuar na instituição em regime de tempo integral.

Esse dispositivo legal inseriu, no contexto universitário, a necessidade do Núcleo Docente Estruturante – NDE<sup>72</sup>, que passou a constar dos instrumentos de avaliação e

---

<sup>72</sup>Trata-se de um conceito criado pela Portaria MEC No. 147 de 2 de fevereiro de 2007, como o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação dos cursos de graduação.

consolidou-se como uma exigência para todos os cursos e todos os atos regulatórios a eles pertinentes.

Parece-me necessário tecer algumas considerações em relação a qualificação e a pertinência e significação da temática formação de professores universitários, pois como afirmam Broilo et al. (2010, p.84),

esse pensar abre caminho para entendermos que a docência é uma atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa, ou seja, a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.

A exigência de docentes especializados imbricada no contexto da formação e exercício da docência universitária centra na formação de pesquisadores, portanto, a formação pedagógica para o exercício do magistério superior não é seu foco principal. Evidencia-se que

a construção da docência universitária move-se para além do desejo ingênuo, altruísta e idealista. A docência vem se construindo a partir de fortes e concretos tensionamentos que são estabelecidos entre a profissionalidade do docente universitário que desejamos e elementos não menos concretos que se impõem na sua regulação como a tradição, o mercado, a privatização, os marcos regulatórios do Estado e suas agências, a pressão das agências internacionais de financiamento, a dicotomia do ensino e pesquisa, o aumento da carga de trabalho, a produtividade quantitativa, os baixos salários, entre outras (BROILO et al., 2010, p.84).

A exigência da titulação desencadeou um movimento de busca da construção da profissionalidade docente pela Pós-Graduação *stricto sensu*, onde nem sempre encontram possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente, como reconhece Cunha (2010), “ficando seu desempenho como professor medido por sua produção científica, mas sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise” (FERNANDES, BASTOS E SELBACH, 2010, p. 129).

Essas questões têm sido um referente e desencadeado o interesse de compreender como esses movimentos vêm se constituindo em um campo de estudo no cenário acadêmico.

No contexto da globalização é possível identificar a avaliação como um componente essencial no processo de aperfeiçoamento do ensino superior. Observa-se também, que as relações entre universidade, estado e sociedade se alteram sob a influência dos processos avaliativos em ação, em cada contexto.

Para Leite (2003, p.183), no Brasil, as funções do estado<sup>73</sup>, na modalidade de controle e na modalidade de supervisão, constituem um diferencial poderoso nas relações com a universidade sob a mediação da avaliação<sup>74</sup> e pondera que

a avaliação, como um *organizador qualificado* por si só, não leva consigo a força da mudança, mas como um *instrumento de controle* pode carregar o redesenho capitalista da universidade; mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, como um *instrumento de construção de conhecimento e de responsabilidade democrática*, pode induzir possibilidades contra-hegemônicas.

Entretanto, ressalta Cunha, et. al. (2005), o Estado, ao adotar uma política híbrida substituindo os mecanismos tradicionais de regulação pública por mecanismos do tipo mercado, instaurou um processo de competição, em que a publicização dos resultados das avaliações estabeleceram uma disputa entre as instituições, constituindo um *ranking*<sup>75</sup> das melhores e piores instituições de ensino superior do País.

A avaliação da educação superior, que teve um papel central nas políticas educacionais nos governos FHC<sup>76</sup>, provocou muitas discussões e tensionamentos sobre os benefícios e os custos de sua utilização. Inspirada em Dias Sobrinho (2008a) compreendo que a avaliação é

um processo social e intersubjetivo: uma relação interpessoal que questiona e produz os sentidos, as percepções e os saberes, que constituem os posicionamentos dos sujeitos ante uma realidade. A avaliação não é, portanto, isenta de valores. Não pode se resumir a mera aplicação e a análises frias de resultados de instrumentos tidos como objetivos e neutros, que pudessem engendrar juízos definitivos e inquestionáveis (DIAS SOBRINHO, 2008a, p.200).

No período de 2003–2010, marcado pelo governo Lula, a avaliação da educação procurou alterar seu marco propondo a promulgação da Lei que instituiu o Sistema Nacional

<sup>73</sup>Cury (2008) afirma que cerca de 93 % das IES dependem da União para o seu sistema regulatório, “com evidentes e sérias implicações sobre o processo de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, credenciamento e credenciamento e, igualmente, sobre os processos avaliativos”. (Fonte: Educação Superior no Brasil –10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. p.42).

<sup>74</sup>Para Rothen e Barreyro (2011, p.267), foi partir da década de 90 que a avaliação adquiriu centralidade nas políticas de educação superior, instaurando-se ações concretas que responderam a fundamentos diferentes, apresentando concepções distintas de avaliação e de regulação. Destacam o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB, 1993) e o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão, 1997) e, na década de 2000, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004).

<sup>75</sup>Vamos usar a palavra em inglês *Ranking*, que significa lista ordenada segundo determinados critérios ou parâmetros = Hierarquia, pois seu uso já é corrente na literatura específica.

<sup>76</sup>Nesse Governo (1996-2003) o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP era o exame que tinha a função de avaliar os cursos de graduação. O objetivo com a avaliação era *rankear* as instituições de ensino superior exigindo a qualificação das piores avaliadas com medidas como a contratação de mestres e doutores, melhorias em instalações de laboratórios e bibliotecas, entre outros. Desde 2004, o Provão foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o Enade.



de Avaliação da Educação Superior (SINAES<sup>77</sup>), respeitando uma das determinações do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001). A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES, determinou “institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica” (DIAS SOBRINHO, 2008b, p.819). Para o autor, a grande prerrogativa desse processo consistia no conceito de sistema e, portanto, na idéia de integração, articulação e participação, buscando compreender de modo articulado as diversas dimensões de uma instituição, pois na sua concepção,

a atividade avaliativa, social e intersubjetiva, enquanto processo de comunicação, deve também ser educativa, isto é, inserir-se dinamicamente nos processos mais amplos de formação e de transformação qualitativa dos atores, das instituições, do sistema educativo e da própria sociedade, através dos distintos meios de ensino, investigação, gestão, vinculação com o mundo econômico e social. Não como juízes exteriores e superiores, dotados de autoridade da determinação de julgamentos unilaterais e pretensamente neutros, mas como participantes dos processos formativos, os atores sociais da avaliação também se tornam mais responsáveis e comprometidos com a melhora da educação (DIAS SOBRINHO, 2008a., p.201).

Nessa perspectiva, a avaliação como prática social de interesse e sentido públicos, deixa de ser uma ação meramente técnica e tem um profundo significado ético. Nesse sentido passa a ser,

não somente um processo de inteligibilidade e produção de sentidos que se basta a si mesmo, mas é também processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos, quanto em termos de políticas públicas e de sistema. Assim concebida, a avaliação tem um sentido pedagógico de autonomização e de auto-regulação, e se relaciona com os projetos e processos institucionais de formação e gestão, ao mesmo tempo que é uma política pública inscrita nos programas do Estado (DIAS SOBRINHO, 2008a, p.201)

Reforçou o autor que, dado seu caráter social e participativo, alimenta as qualidades comunicativas e de relações psicossociais e institucionais e inibe as práticas individualistas – competitivas.

Projeta-se como uma a avaliação que contempla a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e

---

<sup>77</sup>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações institucionais e dos cursos. A operacionalização é de responsabilidade do INEP. Disponível <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso outubro de 2010.



responsabilidades sociais das IES e dos cursos a ela vinculados. Dentro desta concepção, destaca Brito (2008), que é fundamental o reconhecimento da diversidade e o respeito à identidade institucional.

Bordas et al (2008) afirmam que um sistema de avaliação torna-se bem sucedido quando subsidia a motivação, o interesse e a busca coletiva do aperfeiçoamento de todo o sistema de educação em seus diversos aspectos e inter-relações com os demais níveis e modalidades de ensino.

A conjugação desses fundamentos e o que está posto pelo Sinaes, “faz sentido avaliar os desempenhos dos estudantes e das instituições formadoras” (BORDAS, 2008, p.710). Dentro dessa premissa o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é uma importante etapa. A própria legislação (Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004), deixa explícita a função diagnóstica do ENADE, ao determina, no seu art. 5º, § 1º, que:

o ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL. MEC/INEP, 2004).

Na reflexão realizada por Bordas et al. (2008), este objetivo geral foi complementado pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que atribuiu ao ENADE, uma função formativa<sup>78</sup>. A tarefa de acompanhamento do processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos e habilidades, descrita no art. 23 da referida Portaria, resgata a dimensão cognitiva subjacente ao processo, pois permite a participação de estudantes ingressantes e concluintes, estabelecendo o procedimento de amostragem e busca aferir os conhecimentos gerais detidos pelos estudantes (art. 25).

Em relação ao modelo do exame, é preciso considerar que o ENADE favorece que os dados obtidos dos questionários dos alunos e dos coordenadores de curso possam ser analisados em conjunto, dando assim, condições para as IES elaborem sua própria estratégia para melhorias em seu projeto-pedagógico. Bordas et al. (2008, p.697) acreditam que essa dimensão estimula a auto-regulação e o aperfeiçoamento do ensino nas IES. Acrescentam, ainda, que esse modelo de avaliação “se opõe à tendência ao estabelecimento de

---

<sup>78</sup> Destaca-se que, de acordo com a Portaria nº 2.051/O4, no seu art. 28. O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente do estudante ter sido selecionado ou não na amostragem.

ranqueamentos entre as instituições e seus cursos de graduação, que tão fortemente marcou a aplicação dos ENCs”.

Para Brito (2008) os princípios orientadores do Sinaes sustentam que a avaliação de curso é articulada à avaliação institucional e que a avaliação da formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade estruturada que permite a apreciação da qualidade do curso no contexto da realidade institucional .

No entanto, o impacto das discussões e tensões que foram produzidas em razão da implantação do SINAES, fez com que diversas diretrizes oficiais, muitas vezes antagônicas, fossem publicadas.

No segundo Governo Lula (2007-2010), contrariando a expectativa de que o Sinaes teria papel central na regulação e, adotando a visão economicista de criar índices, foi possibilitada a prática do ranqueamento, desenvolvida durante os governos FHC. Foi introduzido novo indicador na avaliação de cursos, criando dois novos índices<sup>79</sup>: o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), e o Índice Geral de Cursos (IGC), que restringiu a obrigatoriedade de visitas das comissões externas apenas para aqueles cursos cujo CPC fosse 1 ou 2, numa escala de 1 a 5, estimulando o uso mercantil dos resultados e promovendo a concorrência entre instituições.

Contrário a essas medidas implantadas pelo INEP, Dias Sobrinho (2008b, p.821) considera que a avaliação da educação superior brasileira, “está deixando de ser uma produção de significados, questionamento sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, e passando a reduzir-se à medida e ao controle”.

A prevalência dessa orientação se contrapõe aos objetivos propostos quando da formulação da política em questão, estimulando de forma acentuada, a supervisão e a regulação<sup>80</sup>, em detrimento da avaliação.

---

<sup>79</sup>De acordo como INEP (2011, p.22 e 23), o “Conceito Preliminar do Curso – CPC, criado pela Portaria Normativa MEC No. 4 de 5 de agosto de 2008, consubstancia os resultados do Enade e complementa o diagnóstico inicialmente traçado por meio do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), agregando outros componentes à avaliação, tais como variáveis de infraestrutura, corpo docente e respostas dos alunos- obtidas a partir do questionário do estudante- a itens como: infraestrutura e instalações físicas e recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo curso, além da titulação e regime de trabalho dos docentes, dados que são coletados no cadastro de cursos”. O CPC atribui conceitos de 1 a 5., sendo que os curso que obtiverem CPC acima de três têm a prerrogativa de dispensarem a visita do avaliador, e o conceito que era preliminar passa a ser o conceito do curso. Os cursos com CPC um e dois devem solicitar a visita *in loco*.

<sup>80</sup>De acordo com o Decreto No. 5.773/2006, a regulação se efetiva por meio de atos autorizativos do funcionamento de IES e de cursos de graduação. Já a supervisão se realiza com o objetivo de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. Essas ações são de responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação

Os aspectos normativos, a dinâmica e a lógica processual que orientam a educação superior no Brasil, reforçam a vinculação da implantação dos Sinaes com Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPP), instigando para que o mesmo seja resultado de uma construção coletiva dos diferentes atores que compõem os vários segmentos das IES. Essa proposição também é compartilhada por Brito (2008), que acrescenta ainda que

o Projeto Político Pedagógico do Curso deve ser construído de modo a contemplar o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o perfil profissional dos concluintes e tudo quanto se refira ao desenvolvimento do curso, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRITO, 2008, p.843).

A liberdade na organização pedagógica dos estabelecimentos, propiciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>81</sup>(DCN), foi viabilizada pela LDB e se constituiu como um marco da educação nacional, especialmente quando os currículos mínimos deixaram de ser estabelecidos pela União.

Diferentemente do que ocorreu na Europa, no Brasil, no caso do Curso de Nutrição, o tensionamento para qualificação dos profissionais se deu a partir da instauração de uma política na área da saúde, mais do que na área da educação.

Nesse sentido a 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS), realizada em 1986, reconhecida como um marco histórico para a confirmação do Sistema Único de Saúde (SUS), apresentou um conjunto articulado de formulações para a área de recursos humanos (CAMPOS, PIERANTONI E MACHADO, 2006). Essas discussões estabeleceram um conjunto de princípios e propostas que seriam aprofundados na I Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde (CNRHS), que ocorreu no mesmo ano e reafirmou a necessidade de uma política de recursos humanos. De acordo com os autores, foram identificados problemas na área de formação, tais como: ausência de integração ensino/serviço, alienação das escolas da área de saúde da realidade social, conflitos de interesse entre o sistema de saúde e o sistema formador. Afirmaram, ainda, que os modelos curriculares apresentavam uma desarticulação interna entre as áreas básicas e clínicas, práticas e estágios, sendo necessário introduzir algo novo nas discussões da área.

Essas demandas enfatizaram a necessidade de uma nova formação universitária que potencializasse as competências para a integralidade do sujeito, incluindo o enfrentamento das

---

<sup>81</sup>O Parecer CNE/CES 583/2001, determina que as IES deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização.

necessidades de saúde da população e o desenvolvimento do SUS<sup>82</sup>, reafirmando, assim a saúde como um valor e um direito humano fundamental.

No entanto, Carvalho e Ceccim (2006) acreditam que as mudanças que têm ocorrido ainda não atingiram os patamares desejados. Baseados nos princípios de universalidade, equidade e integralidade<sup>83</sup> e nas diretrizes de descentralização, regionalização e participação da comunidade, reafirmam que é o princípio da integralidade o menos visível, mesmo sendo o mais potente no sentido da transdisciplinaridade. Acreditam, entretanto, que um dos fatores propulsores para se atingir esse princípio esteja na busca de transformações no processo de formação de profissionais de saúde.

Para Ceccim e Feuerwerker (2004, p.44),

o SUS tem assumido papel ativo na reorientação das estratégias e modos de cuidar, tratar e acompanhar a saúde individual e coletiva. Tem sido capaz de provocar importantes repercussões nas estratégias e modos de ensinar e aprender sem que, entretanto, se tenha formulado uma forte potência aos modos de fazer formação. No máximo se interpuseram fatores críticos, ao se revelar a necessidade de re-formar os profissionais para atuar no SUS.

Incentivando a necessidade de situar a formação dos profissionais de saúde em um “projeto educativo que extrapola a educação para o domínio técnico-científico da profissão” (CECCIM E FEUERWERKER, 2004, p.42), propiciam o desenvolvimento de um pensamento crítico e estimulando o fortalecimento do movimento por mudanças pontuais nos modelos hegemônicos de formação e cuidado em saúde, possibilitando uma aproximação entre instituições formadoras e ações e serviços do SUS.

De acordo com a Norma Operacional Básica sobre Recursos Humanos do SUS (NOB/RH-SUS, 2002), a qualidade da atenção à saúde está relacionada com a formação de pessoal específico, que disponha do domínio tanto de tecnologias para a atenção individual de saúde, quanto para a saúde coletiva. Considera que

os recursos humanos no setor saúde constituem a base para a viabilização e a implementação dos projetos, das ações e serviços de saúde disponíveis para a população. A utilização dos avanços tecnológicos e da alta tecnologia não substituirá a atuação de um profissional de saúde na função essencial de atendimento àqueles que necessitam de atenção (NOB/RH-SUS, 2002, p.10).

---

<sup>82</sup>O SUS reconhece a vinculação da saúde às condições econômicas e sociais e propugna que o direito à saúde implica na garantia, não apenas de serviços de saúde, mas também de políticas econômicas e sociais que propiciem melhores condições de vida.

<sup>83</sup>A integralidade aparece na Lei Orgânica da Saúde (8.080/90) entendida como “um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema”.

Desta forma, os enfoques teóricos e de produção tecnológica no campo da saúde passaram a exigir novos perfis profissionais, tornando-se “imprescindível e obrigatório o comprometimento das instituições de ensino em todos os níveis” (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p.56).

Essas novas relações de compromisso e responsabilidade incluíram a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação do grupo de ciências da saúde, por seu modo ímpar de produção. Cabe destacar, novamente, o papel importante do controle social na área da saúde, uma vez que o Conselho Nacional de Saúde (CNS) interpôs decisivamente sua opinião junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), abrindo, de maneira inédita, uma audiência pública com as entidades de ensino das profissões de saúde para a versão final das Diretrizes Curriculares Nacionais (ARRUDA e SIQUEIRA CAMPOS, 2001).

De acordo com as Diretrizes, a formação tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais<sup>84</sup>, contemplando as orientações prescritas nas diretrizes curriculares (Res. CNE/CES Nº 5, de 7 de novembro de 2001), que definem no seu Art. 4º :

I - **Atenção à saúde:** os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II - **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - **Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e

---

<sup>84</sup>Essas competências gerais foram prescritas pelo MEC para todos os cursos da área da saúde.

habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

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

V - **Administração e gerenciamento**: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

VI - **Educação permanente**: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

No entanto, tais concepções redundam num processo complexo, permeado por condicionantes não apenas políticos, mas também, sociais e culturais. São definidores, portanto, de um contexto psicossocial contraditório de significações, valores e práticas.

De acordo com NOB/RH-SUS, as Diretrizes Curriculares devem contemplar as prioridades expressas pelo perfil epidemiológico e demográfico das várias regiões do país, mas também a implementação de uma política de formação de docentes orientada para o SUS. Deve ainda, prever a formação de gestores capazes de romper com os atuais paradigmas de gestão e a garantia de recursos necessários ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para tanto, as instituições formadoras devem prover

os meios adequados à formação de profissionais necessários ao desenvolvimento do SUS e a sua melhor consecução, permeáveis o suficiente ao controle da sociedade no setor, para que expressem qualidade e relevância social coerentes com os valores de implementação da reforma sanitária brasileira (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p.40).

Vale ressaltar, ainda, que essa não tem sido a tradição dos processos formativos na área da saúde. A formação do nutricionista, como em outros Cursos, traz as marcas da

racionalidade técnica, voltada para o preparo de profissionais aptos a solucionar problemas essencialmente instrumentais, por meio da técnica. As práticas educacionais e sua legitimação estão ancoradas, predominantemente, no paradigma da ciência moderna que tem como princípios básicos a cientificidade e a objetividade. A prioridade é dada à organização racional e ao conhecimento especializado e a idéia de evolução se dá de uma forma linear. A partir desse diagnóstico é que estão sendo feitos esforços no sentido da mudança.

Para Bordas et al. (2008, p.709) nunca é demais reforçar que o “caráter fundamentalmente formador da instituição universitária é tecido numa complexa rede de significados e significações, que acentuam sua função pública e social”. Portanto, é através de sua dimensão formativa que a universidade deve levar em conta a relevância social do conhecimento que produz, tomando-a como critério de qualidade.

A crise da Universidade brasileira coincide com a crise global da instituição universitária, como alerta Buarque (2003). Para o autor, a Universidade está diante de uma encruzilhada e terá que escolher entre o conhecimento obsoleto e o conhecimento que se renova permanentemente; entre o ensino que se dava por meios de canais bilaterais diretos - professor e aluno, e em locais definidos, para ocorrer em meio a uma variedade de meios de comunicação; entre a formação profissional, que representava antes uma base para o sucesso, e que hoje se torna somente um “equipamento” nesta luta da revolução científico-tecnológica do neoliberalismo e da globalização.

De qualquer modo, em meio a este cenário de debate, disputa e indefinições, urge reafirmar que cabe à universidade, com suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, colaborar para transformar e melhorar o mundo. E estes são os desafios que constituem o cenário contemporâneo da área da saúde e, em especial, dos Cursos de Nutrição.

Mesmo reconhecendo que o processo, por sua dimensão cultural, é lento e exige significativos investimentos, já podem ser localizadas algumas experiências nessa direção

No cenário da expansão da oferta da educação superior, algumas universidades propuseram inovações nas propostas curriculares dos Cursos que se instalaram ou se expandiram.

E essa condição é que justifica a escolha da experiência do Curso de Nutrição da UNIFESP- *Campus* Baixada Santista, que merece atenção pela maneira diferenciada como foi concebido o PPP do Curso. Parece importante o seu desvelamento, buscando perceber como se concretiza na prática, o Projeto proposto.



A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) foi criada pela Lei nº 8.957, de 15 de dezembro de 1994. Originada da antiga Escola Paulista de Medicina (EPM), fundada como instituição privada em 1933, foi transformada em instituição pública federal, em fins de 1956.

Considerando sua origem na escola de medicina, o modelo de organização adotado, na sua implantação, foi concomitantemente coordenado com os processos de constituição dos serviços de saúde em São Paulo. Dentro dessa concepção, sua meta se situava no desenvolvimento, em nível de excelência, de atividades inter-relacionadas de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase no campo específico das ciências da saúde. Esse processo histórico de constituição vem sendo avaliado por Silva (2002, p.155) que considera que a

proposição convergia para o projeto de criação de uma escola médica que possuísse um perfil específico, aquele que aliasse ensino e pesquisa e que servisse também como espaço de legitimação de uma parte do campo médico paulista, nos moldes oficiais de uma escola pertencente ao governo do estado.

Para a consecução dessa proposta foi encaminhada a construção de um espaço de atenção hospitalar como forma de concretizar a escola médica. Tal concepção é ressaltada pela criação de um hospital de clínicas direcionado especialmente para o ensino médico com o propósito de desenvolver conjuntamente o ensino e a prática.

As atividades da EPM correspondiam àqueles quesitos apontados anteriormente, em que se aliava a produção de conhecimento científico de ponta com a formação de pessoal de saúde e a expansão de serviços. Tais atividades eram capitaneadas pelo trabalho que a instituição empreendia ao acoplar num mesmo espaço o ensino e o atendimento hospitalar (SILVA, 2002, p.101).

Ao longo de sua existência, o exercício continuado da pesquisa, relacionado às atividades de pós-graduação e extensão, levou a UNIFESP a ocupar lugar de destaque na produção científica nacional e internacional na área de Ciências da Saúde.

É interessante notar que as atividades de extensão desenvolvidos na UNIFESP caracterizaram-se por projetos multidisciplinares de atenção primária e secundária à saúde, proporcionando aos alunos forte contato com a realidade da estrutura de serviços, bem como para o atendimento das necessidades em saúde da população, sendo essa prerrogativa, um dos destaques da formação. Essa perspectiva consiste em organizar a formação, em articulação estreita com os contextos de trabalho, a partir de uma lógica de resolução de problemas (CANÁRIO, 1997).

Dentro dessa premissa e em resposta à demanda social e política de expansão das vagas públicas no ensino superior e de interiorização das atividades das Universidades



Federais proposta pela LDB (1996), a UNIFESP, a partir de 2007, expandiu seu escopo geográfico, criando o *Campus* da Baixada Santista.

Para o professor Nildo Batista, um dos idealizadores do Projeto, a

inovação educativa exige que haja novos patamares de organização e produção do conhecimento, conectados com os desafios da prática e com as lutas que emergem nos diferentes campos sociais. No caso da saúde, a implementação dos serviços públicos e as novas orientações curriculares para os cursos de graduação, dentre outros movimentos, contribuíram para criação de um contexto facilitador e atento às inovações (BATISTA, 2005, p.233).

A proposta para instalação de novo Campus manteve a especificidade e a experiência da UNIFESP, isto é, o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão em Ciências da Saúde, com os cursos de Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Desse modo, o campo interdisciplinar vem se materializando em diferentes níveis de compreensão e intervenção junto aos sujeitos, implicando distintos compromissos políticos, sociais e educacionais, como explicita Batista (2005).

A implantação trouxe, em seu bojo, a perspectiva de desenvolver uma educação interprofissional, conceituada como “uma proposta onde duas ou mais profissões aprendem juntas sobre o trabalho conjunto e sobre as especificidades de cada uma, na melhoria da qualidade no cuidado ao paciente” (PPP do Curso de Nutrição, 2007, p.30).

Nos núcleos comuns os alunos se organizam em turmas mistas, objetivando um maior conhecimento entre as diferentes carreiras e um preparo para o trabalho em equipe, como referido no PPP *Campus* Baixada Santista<sup>85</sup> (2006, p.50).

Um traço central dessa experiência é a constituição intencional de turmas que mesclam alunos dos cinco cursos que compõem o campus: são as classes “misturadas” onde a questão fundamental é “o que um profissional de saúde, independentemente de sua especificidade profissional deveria saber?”. Nesta proposta, os alunos têm em todos os anos do curso momentos de aprendizagem conjunta (80% no primeiro ano, 40% no segundo ano, 20% no terceiro ano e reuniões semanais no quarto ano).

*Os alunos dos cinco cursos trabalham misturados na mesma sala (PB)*, como refere uma das docentes entrevistadas, desenvolvendo uma cultura de ensino-aprendizagem caracterizada pelas trocas e saberes partilhados, estabelecendo espaços formativos mais significativos e comprometidos com a prática do trabalho em equipe, rompendo com a estrutura tradicional centrada em disciplinas.

---

<sup>85</sup>Disponível em <http://prograd.unifesp.br/santos/download/2006/projetopedagogico.pdf>. Acesso em abril de 2011.

A proposta de ensino-aprendizagem passa por uma transição paradigmática e também é reconhecida pelos alunos que, ao experimentarem a metodologia, expressam seu estranhamento inicial, sem, entretanto, deixar de aprová-la.

*Na verdade eu não conhecia muito bem o projeto nem sabia que a proposta era essa do Curso porque quando eu vim para cá (acho que era a terceira turma!) eu sabia bem pouco. Eu sabia que era campus novo, mas eu não sabia certinho qual era a proposta. Eu não tinha idéia. Eu fiquei sabendo aqui e gostei (AB).*

Para outro,

*o Projeto Político Pedagógico é voltado para atuação multidisciplinar. Algumas aulas a gente tem em conjunto com os outros cursos, fizemos trabalho em conjunto e isso é muito bacana (AB).*

A perspectiva adaptativa do processo de formação se materializa pela organização de ações que vão assumindo contornos inovadores na medida em que as vivências concretas criam novos desafios, como descreve um dos estudantes.

*No começo eu estranhei um pouco, talvez por imaturidade de não entender como eu poderia me unir a outros profissionais, sentando e trabalhando o indivíduo como um ser único e ter a liberdade de dizer para o meu colega, que ele é só uma parte, mas nós juntos, somos a integralidade. Assim desta forma podemos avaliar outros aspectos que às vezes sozinhos não conseguiríamos enxergar (AB).*

Nesse diálogo, que ultrapassa as fronteiras disciplinares, fertilizam reflexões sobre a compreensão da formação em saúde como um processo de práticas sociais, permeado pelas concepções de saúde, adoecimento e seus condicionantes históricos.

Para os alunos o aprendizado que se estabelece pelo convívio entre diferentes áreas é significativo, sem, contudo, deixar de trazer inicialmente, alguns tensionamentos.

*Eu percebo que é um trabalho que ele não acontece do dia para noite. Não é de um dia para outro que a gente vai ser interdisciplinar. No começo a gente tem uma, eu pelo menos tive, uma resistência, não entendia qual era a proposta em misturar diferentes cursos, de fazer trabalho multiprofissional onde juntava todo mundo numa mesma sala. De ver alunos de Educação Física, com os de Fisioterapia, os da Psicologia com os da Nutrição (...). Mas hoje acho que é muito importante. Eu acho que é bom para despertar um senso crítico maior em relação a aplicação de algumas políticas que a gente tanto vê na teoria (AB).*

Nesse panorama que envolve desafios e perspectivas na formação dos profissionais de saúde, desenvolve-se o Curso de Nutrição da UNIFESP.

O Curso tem um desenho curricular direcionado para a formação pretendida e dentro desse propósito, os conteúdos programáticos estão agrupados organicamente por Eixos “cuja proximidade temática permite a proposição de estratégias pedagógicas integradas” (PPP, 2011, p.44), permitindo a junção de disciplinas que agregam diferentes áreas do conhecimento confluentes.

No Eixo **O ser humano e sua dimensão biológica** são trabalhados os conhecimentos biológicos necessários para a atuação profissional na área da saúde.

O Eixo **O ser humano e sua inserção social** *projeta desenvolver suas atividades de formação e aprendizagem em uma busca permanente de articulação da prática com a teoria, dialogando com os outros eixos* (PPP, 2011, p.50).

O Eixo **Trabalho em saúde** a busca incluir a subjetividade do sujeito no processo de cuidado.

O núcleo específico de cada profissão é trabalhado no quarto Eixo **Aproximação a uma prática específica em Nutrição**, que está voltado para as necessidades de aprofundamento da área, sendo composto por diferentes módulos que têm em comum o foco na atenção à saúde, na perspectiva nutricional, de diferentes grupos populacionais.

Para a concretização desses Eixos e coerentes com os princípios norteadores do Projeto Pedagógico do *Campus* Baixada Santista, as opções pedagógicas privilegiam os enfoques problematizadores e permanente articulação com a prática.

Os alunos entrevistados reconhecem o entrelaçamento da PPP aos anseios do SUS.

*Eu percebo que a gente, desde o primeiro ano é sensibilizado (...). Eu não sei se é pela proposta da Universidade que tem essa sensibilidade de formar um pessoal mais humanizado, até para a questão das políticas do SUS, que tem esses objetivos (...) (AB).*

Essa condição é partilhada por outro colega que exemplifica a prática.

*A parte das políticas públicas relacionadas a nutrição e algumas outras com atenção básicas tudo, política do SUS que fala da baixa complexidade média complexidade, todas as divisões, que fala sobre as bases das diretrizes do SUS, universalidade, integralidade, tudo isso, a gente começa a aprender logo no 1º Ano (AB).*

Os professores também desenvolvem mecanismo de motivação, pois *falam inclusive que isso é exigência do MEC, para que a gente saia um profissional de saúde generalista para atuar no SUS*, como reforça umas das estudantes. Em consonância com as necessidades do SUS, desenvolvem ações com a participação do aluno.

*Desde o começo a gente já aprende tudo isso. É questão de território, no 1º ano; identificação sobre o território, um pouquinho assim da parte cronológica mais bem pouquinho, mas depois vai aprofundando e assim até o 3º Ano. O 4º Ano é só estágio aí a gente começa a ver bem aprofundado a parte das políticas públicas voltada para nutrição que é quando se intensifica as aulas do eixo específico sobre nutrição.*

A proposta pedagógica tende a buscar no aluno seu conhecimento e experiências a respeito de informações que serão exploradas posteriormente, reconhecendo assim, os pressupostos defendidos por FREIRE (2004, p.77) para o qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, como reconhece o estudante.

*Agora que eu estou no estágio, as vezes a gente tem um caso, as vezes fizemos grupos ou atendimento individual, no início achava que aquela pessoa tinha uma demanda somente de nutrição mas com toda esta bagagem que a gente já está trazendo da parte teórica. A gente já consegue identificar, por ter tido contato com os alunos da psicologia e acaba comentando uma coisa ou outra do Curso, o que está aprendendo ou não. A gente consegue identificar se a pessoa precisa de uma demanda da psicologia ou tipo da demanda da fisioterapia (AB).*

Nesse pressuposto, o conhecimento é gerado por meio da vivência, ou seja, das ações dinâmicas em torno dos temas abordados anteriormente em sala de aula.

A construção do marco situacional do PPP envolve a identificação dos desafios que no mundo de hoje são colocados para os profissionais de nível superior. Nessa perspectiva, o Curso de Nutrição do *Campus Baixada Santista* explicita os pressupostos que delineiam o perfil do profissional a ser formado na instituição.

Formação interprofissional fundamentada em princípios éticos e humanísticos, voltada para uma visão de integralidade no cuidado à saúde dos indivíduos e trabalho em equipe, construída com base na prática contínua dos conhecimentos e vivências adquiridos na interface sociedade-universidade em todos os períodos do curso. Desta forma, espera-se do egresso do curso de Nutrição da UNIFESP um posicionamento crítico para a construção do bem comum à sociedade por meio da participação ativa na efetivação do Direito Humano à Alimentação Adequada – DHAA (PPP, 2011, p. 43-44)

Focalizando o sujeito com inserção na área específica de conhecimento e de intervenção social, o Projeto tem a prática profissional como eixo norteador no processo ensino-aprendizagem, pois considera que “apreender a prática como estruturante significa construir um referencial orientador diferenciado para as decisões pedagógicas: pensar sobre o que foi realizado representa interrogar a própria ação, os interesses e expectativas dos alunos e as condições institucionais e sociais” (PPP, 2011, p.21).

*A gente tem aqui um dos módulos que se chama Trabalho em Saúde então desde o primeiro ano, mesmo que a gente não tenha abordado temas específicos de cada curso, a gente já é colocado em contato com a população (AB).*

Para Canário (1997) essa valorização dos contextos de trabalho e da modalidade de formação na ação estabelece uma ruptura com os espaços tradicional da formação e permite tornar visível uma dimensão territorial da formação, pois mobiliza saberes e competências específicas.

A necessidade de integração do ensino à comunidade estabelecendo relação entre a teoria e a prática dinamiza o conhecimento. Entretanto, esse processo só é possível quando inclui uma forma crítica e reflexiva de abordar a realidade local de cada comunidade, através de metodologias adequadas implementadas no processo ensino-aprendizagem, favorecendo os projetos de pesquisa e a construção de novos conhecimentos, característica inerente a constituição desta Instituição, como afirmou uma das docentes entrevistadas.

*a gente hoje tem tentado dentro do Curso, justamente através desse trabalho em saúde, que os alunos tenham prática desde o primeiro ano e isso me obriga a estar no serviço, não como alguém do serviço, mas como um docente que vai ao serviço, que articula, que discute práticas do serviço, que junto com os alunos se dispõe a fazer projetos na comunidade, a ouvir os pacientes. Assim, desde o primeiro ano os alunos já estão se aproximando dos territórios (PB).*

Essa perspectiva retoma a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão como fundamento básico para o alcance dos objetivos propostos por uma instituição de ensino que pretende contribuir com a transformação social através da formação crítica dos seus estudantes.

A proposta pretende mudar a concepção hegemônica tradicional, biologicista, dos profissionais de saúde para uma concepção construtivista problematizadora das práticas e dos saberes, “as quais assumem a construção do conhecimento como traço definidor da

apropriação de informações e explicação da realidade, tomando a como ponto de partida e chegada do processo de aprendizagem” (BATISTA, 2005, p.232).

Para tanto é preciso pensar em novos papéis para o docente, pois essas transformações exigem um diálogo com as propostas pedagógicas, no qual o professor assume um lugar de mediador no processo de formação do profissional, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos. Para garantir o Projeto, nossa interlocutora registrou que os *processos de concurso público para o Campus Baixada Santista já colocam no edital ao que você vem (PB)*. Afirma ainda que:

*de alguma maneira a gente amarra no Edital que é um projeto pedagógico diferente, que ele tem que consultar. Quando a gente faz a lista de pontos do concurso, de alguma maneira remete ao projeto pedagógico do campus, a essa concepção diferente, a esses princípios norteadores – a interdisciplinaridade, o interprofissionalismo (porque são os cursos misturados) e a questão da problematização. Outro norteador nosso aqui no campus e a questão da produção do conhecimento. O papel da pesquisa, da iniciação científica é muito forte já na graduação, então, de alguma maneira no concurso e no próprio processo do concurso, no edital, no memorial, a gente já tenta ver pelo menos quais os movimentos porque pouquíssimos professores viveram experiência dessa natureza antes.*

O depoimento abaixo também enriquece essa compreensão.

*Para que não haja nenhum mal entendimento, se avalia se a pessoa tem potencial para estar nessa área. Não é só ter a experiência porque a gente não espera que tenham para ser inovador, mas que tenha potencial para desenvolver as suas atividades de pesquisas, extensão e graduação com essa cara do PPP (PB).*

Para efetivação do PPP, o Curso de Nutrição da UNIFESP, que tem a duração de quatro anos, desenvolve-se em tempo integral, e se propõe a formar nutricionistas com conhecimentos, competências e habilidades gerais, adequados para:

- 1.Desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, atuando de forma interdisciplinar em equipes multiprofissionais, com prática integrada ao sistema de saúde local, sendo dotado de pensamento crítico e capacidade de propor soluções aos problemas presentes atuando dentro de elevados padrões de qualidade e princípios éticos;
- 2.Avaliar, sistematizar e tomar decisões de forma eficaz, gerenciando o uso apropriado dos recursos materiais e pessoais, baseando-se em evidências científicas;
- 3.Adotar boa comunicação com outros profissionais e público em geral, de forma oral e escrita, mantendo a confidencialidade das informações recebidas;
- 4.Assumir, sempre que necessário, a liderança no trabalho em equipe multiprofissional, com compromisso, responsabilidade e empatia;

5.Ser comprometido com sua educação permanente e com treinamento e estágios de futuros profissionais.

Contudo, para o sujeito desenvolver as competências pessoais vai necessitar transitar pelo estudo das ciências da Nutrição, que ganha significação ao interagir com a realidade que se materializa no plano social. Assim é necessário desenvolver conhecimentos, competências e habilidades específicas à atividade profissional para atuar em:

- 1.Atenção dietética a indivíduos e populações, de diferentes idades e condição de saúde;
- 2.Avaliação, promoção, manutenção e recuperação do estado nutricional de indivíduos e grupos;
- 3.Desenvolvimento e aplicação de técnicas de ensino em sua área de atuação;
- 4.Atuação na formulação e execução de políticas e programas de educação nutricional, segurança alimentar e sanitária e vigilância nutricional;
- 5.Atuação interprofissional em equipes multiprofissionais de saúde e terapia nutricional, realizando a avaliação, diagnóstico e acompanhamento do estado nutricional, planejando, prescrevendo, analisando, supervisionando e avaliando o uso de dietas e suplementos dietéticos;
- 6.Planejamento, gerenciamento, avaliação de unidades de alimentação e nutrição com vistas a melhoria das condições de saúde de coletividades sadias e enfermas;
- 7.Realização de diagnósticos e intervenções na rede de alimentação e nutrição, considerando influência sócio cultural, econômica que determina a disponibilidade, consumo e utilização biológica dos alimentos;
- 8.Atuação interprofissional em equipes multiprofissionais, realizando planejamento, coordenação, supervisão, implementação, execução e avaliação de atividades na área de alimentação e de saúde;
- 9.Desenvolvimento de auditoria, assessoria e consultoria na área de alimentação e nutrição e atuação em marketing de alimentação e nutrição;
- 10.Controle de qualidade dos alimentos nas suas áreas de competência e desenvolvimento e avaliação de novas fórmulas ou produtos alimentícios para consumo humano;
- 11.Participação em grupos de pesquisa, enfatizando a nutrição humana de forma integral e ética.

O PPP prevê, também, que a abordagem das competências e habilidades gerais, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos da Área da Saúde, entre eles o de Nutrição, será desenvolvida em todos os quatro eixos de formação, na perspectiva da educação interprofissional. Configuram-se, assim, em um estilo de educação que prioriza o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade e o compromisso com a integralidade das ações em saúde.

A avaliação da aprendizagem tem a sua singularidade explicitada, pois ao assumirem a educação interprofissional e a interdisciplinaridade como princípios orientadores, é exigido uma “articulação entre as diferentes práticas, estratégias, critérios e instrumentos na perspectiva da consolidação de uma cultura de avaliação da aprendizagem comprometida com



o desenvolvimento das pessoas” (PPP, 2011, p.75), configurando-se a formação como processo.

*Destaca-se o papel do Projeto Pedagógico e como ele pode ser um instrumento de gestão interessante para o coordenador* como afirma uma das docentes entrevistadas. O PPP reflete um processo dinâmico de construção, o que significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto no processo pedagógico propriamente dito, quanto na gestão do Curso.

Os modelos curriculares mencionados anteriormente destacam a dimensão processual da formulação das políticas educacionais, levando em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade. Percebe-se, entretanto, que os processos associados às trajetórias institucionais específicas, se movimentam em diferentes direções produzindo múltiplas possibilidades.

O intuito de descrever estas três experiências de formação de Cursos de Nutrição em três Universidades de países diferente teve como meta propor uma reflexão sobre o cenário formador desse profissional.

Pela descrição produzida é possível perceber movimentos que caracterizam cada realidade, refletindo as tensões entre as políticas públicas de saúde e as de educação. Também pode-se localizar intenções de inovação curricular com a perspectiva de incluir novas dimensões paradigmáticas de conhecimento, a interdisciplinaridade e a maior integração entre teoria e prática, assumindo o campo da nutrição como objeto de estudo.

## 7 TECENDO RELAÇÕES NO CONTEXTO DOS CURSOS ESTUDADOS: A EXPLICITAÇÃO DE VALORES E OS ESPAÇOS SILENCIADOS

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*  
Paulo Freire

Às forças comuns que respondem por um conjunto de políticas públicas de educação e saúde, no mundo globalizado, se tensionam com uma diversidade de respostas nos diferentes países pesquisados, que se traduzem em alternativas nos modelos de organização dos processos de formação profissional.

Ball (2004, p.1109) acredita que

cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explicita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente.

Portanto, a mudança no papel dos Estados faz parte de uma transformação mais ampla na arquitetura política. Essas mudanças com relação ao Estado ocorrem concomitantes com as transformações das IES, principalmente do setor público, que vem sendo submetidas a um especial processo de alinhamento.

As reformas que ocorreram historicamente em sociedades com historicidades distintas resguardam diferenças no que diz respeito à constituição da educação como um bem público. Nesse sentido torna-se fértil a reflexão sobre as ações promovidas pelas IES e seus Projetos Políticos Pedagógicos<sup>86</sup>, onde é possível perceber uma tendência comum sobre as reconfigurações, sem, contudo deixar de salientar a riqueza que reside na diversidade de abordagens, que dá singularidade a cada projeto.

Na discussão destas reformas, distinguem-se questões relacionadas à variação de tempo em relação a existência das Universidades no Brasil, na Argentina e em Portugal, bem como o ritmo e as características da expansão da Educação Superior em cada país.

---

<sup>86</sup>Adotaremos o termo Projeto Político Pedagógico para os projetos de curso aqui estudados, mesmo que a nomenclaturas diferentes estão sendo usadas nos Projetos estudados.

Outra característica distintiva nos três países está relacionada à forma de ingresso na educação superior. No Brasil se faz pela seleção por meio de testes de conteúdo periodicamente aplicados pelas universidades ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado pelo MEC, incluindo, ainda, o sistema de cotas<sup>87</sup>. Na Argentina o ingresso é aberto a todo aluno que tenha concluído o ensino secundário, justificando assim, a consolidação de um sistema massivo. Em Portugal, o ingresso na universidade está baseado nas classificações quantitativas durante o ensino secundário, o que “cria constrangimentos à seleção e ao próprio sucesso dos estudantes no seu percurso Universitário”, como destacado no relatório divulgado pela instituição (DESPACHO N.º GR.041/07/2011, p.5).

Muitas outras peculiaridades poderiam ser apontadas, uma vez que as culturas políticas e institucionais são responsáveis pelas características das propostas pedagógicas aqui estudadas.

Chama atenção, porém, que nessa diversidade de iniciativas, há uma intencionalidade de marcar um compromisso com a inovação. De acordo com Hubermann (1973, p.16) a inovação “enquanto processo voluntário, conduz, no domínio da tecnologia social, à descoberta da combinação mais eficaz de meios visando a alcançar fins específicos”.

Como afirma Cunha (2003, p.150)

as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Quando há mudança de concepção, os processos alteram relações e práticas também gerando uma profunda mudança de valores e subjetividades nos atores envolvidos. Nos currículos analisados faz parte do processo de mudança a busca por uma formação humanizada e ética, e a construção de novas práticas pedagógicas.

*As competências interpessoais são também desenvolvidas na disciplina, nomeadamente através da promoção de trabalhos em equipa, com exercícios ou projetos que distribuimos ao grupo analisando e resolvendo os problemas em grupo, promovendo dinâmicas e atividades em equipas; produzindo considerações sobre a bibliografia; escrever comentários críticos ou pequenas revisões (...) (PP).*

---

<sup>87</sup>Medida governamental que cria reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para determinados segmentos sociais.

Os respondentes, em geral, priorizam a busca da autonomia ao considerarem o indivíduo como sujeito de sua aprendizagem, habilitando-o, também, a procurar alternativas para estar constantemente atualizado e preocupado com as inovações tecnológicas.

As IES manifestam sua responsabilidade com a melhoria da qualidade da saúde e vida das pessoas, por meio da transformação das práticas profissionais.

Percebe-se que qualidades como *a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes* (UNESCO, 1998, [s.p]) e utilizam estes princípios nos currículos de maneira destacada na formação profissional, planejando a aprendizagem de maneira que se aproxime da formação para o mundo do trabalho.

O enfoque profissionalizador, que tem como referência o perfil profissional, move-se do foco dos conteúdos para a aprendizagem, com importantes repercussões. O principal critério para elaboração dos PPP, de acordo com essa nova abordagem, tem sido o conjunto de competências a serem adquiridas.

A formação por competências está relacionada com práticas eficazes para resolver problemas e melhorar os distintos contextos sociais, com gestão responsável do conhecimento e com a eficiência no uso de recursos. Sendo assim, ao incorporar o conceito de competência, intensifica-se o caráter integrador e a responsabilidade social da formação universitária.

Os PPPs, mesmo sem minimizar a importância das habilidades técnicas do campo da nutrição, dão ênfase nas habilidades centradas nos processos de comunicação e gestão, compreendendo o campo da nutrição como espaço de definição de políticas e mudanças sociais e humanas.

Consideram a ampliação do conceito de saúde, para além da ausência de doença. Incluem as discussões em torno da questão de como educar indivíduos e grupos para que estes atinjam um nível desejável de saúde gerando propostas de mudança nas formas mais tradicionais de educação nessa área.

Nesse contexto a dimensão pedagógica da ação do nutricionista assume especial relevância. Seu papel pressupõe a persuasão e o convencimento sobre a melhor forma das pessoas alcançarem plenas condições de saúde e qualidade de vida.

Os projetos como ação humana exigem um compromisso de adequação intencional do real ao ideal (VEIGA, 2007). As propostas político pedagógicas, embora identificadas em suas metas e finalidades, não são homogênicas na práxis dos currículos analisados nesse estudo.

Observa-se que a organização curricular dos Cursos, de Portugal e da Argentina, está assentada em sólida base de disciplinas biomédicas, cujo domínio teórico é a condição para o início da formação profissional, que só acontece no final do Curso, conforme descrito nos PPP. Entretanto nota-se que há um movimento para estimular o aluno a buscar aproximações com o contexto da prática profissional, como no relato de uma professora argentina, que demonstra sua preocupação com tal condição: *una de las iniciativas, que actualmente está en curso en nuestra Facultad es estimular el contacto temprano del alumno con la práctica profesional.*

Na FCNAUP, o documento que norteia a trajetória do aluno está disponível no site da Instituição, denominado Plano Oficial. Nas disciplinas, chamadas de Unidades Curriculares, estão explicitados os *Objetivos; Competências e Resultados de aprendizagem; Programa; Métodos de Ensino; Modo de Avaliação; Componentes de Avaliação e Ocupação registadas; Obtenção de Frequência; Cálculo da Classificação Final; Provas e Trabalhos Especiais; Avaliação Especial e a Melhoria de Classificação Final/Distribuída.* Salientamos, ainda, o espaço privilegiado que ocupa a abordagem da avaliação enquanto ferramenta e como processo, e a ênfase dada ao detalhamento metodológico.

No caso da Argentina, o documento *Compromiso Social en la Generacion de Nuevos Conocimientos* apresenta o plano de estudos, onde estão descritos os conteúdos disciplinares. No primeiro ano, os alunos devem realizar disciplinas que compõem o CBC, compartilhando com alunos de outras áreas.

Apontam como missão a formação do nutricionista generalista, mas não se observam mudanças estruturais da prática, mantendo o direcionamento para as especialidades, tendo a clínica como cenário qualificador dominante.

Em ambos os casos, observa-se a alocação de novas disciplinas e o investimento para a inserção das novas tecnologias de informação, o que nem sempre garante a formação de um profissional competente e comprometido socialmente. Santiago (2007) alerta que é preciso estar atento para que a ciência e a tecnologia não sejam meros artefatos de consumo, mas transformem-se em um bem social.

O Curso de Nutrição da UNIFESP - *Campus* Baixada Santista se propõe a romper com a lógica dicotômica de separação entre teoria e prática, entre a formação básica e a formação específica. Defende uma abordagem integrada entendendo que essa é a aproximação mais adequada para a compreensão de problemas e situações concretas que tenham significado para o aluno e possibilitem o desenvolvimento de ações coletivas.

A organização curricular afasta-se da lógica disciplinar dos conteúdos tradicionais. O desenvolvimento dos conteúdos, a partir de eixos temáticos de significações sociais, estabelece o diálogo entre cultura científica/cultura literária, conhecimento científico/conhecimento tradicional, no entendimento de que os conhecimentos legitimados pela ciência podem ser resultados da agregação de processos sociais, culturais e científicos organizados para formar corpos teóricos de explicação da realidade (SOUSA SANTOS, 2002).

O projeto que desenvolvem se estrutura segundo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e tem na sua base a adoção de espaços permanentes de participação e reflexão, que se abrem à contribuição concreta de todos os docentes participantes do Eixo, gerando assim saberes e práticas coletivas constitutivas do corpo e do conteúdo do projeto.

Desse modo, “o processo reflexivo se estabelece pelo diálogo entre conteúdos curriculares, saberes e a intencionalidade de um projeto promovendo o entrelaçamento de informações e conceitos, distanciando a ação pedagógica das práticas tradicionais de transmissão e aquisição de conhecimento”, como afirma Santiago (2007, p.47).

Preconizam o compromisso com a consolidação do SUS e de seus princípios. Na análise da proposta, destaca-se o conceito de modelo assistencial que orienta a formulação de estratégias de articulação com os serviços de saúde.

Procuram assumir sua responsabilidade social em relação às necessidades da população, produzindo conhecimentos relevantes para a realidade de saúde, e prestação de serviços de boa qualidade, principalmente por sua importância na discussão das práticas de promoção à saúde; e os desafios, no plano educacional propriamente para a formação e o desenvolvimento de recursos humanos.

Para Campos, Barros e Castro (2004, p.746) a promoção da saúde, como um campo teórico prático delinea-se como uma política que deve percorrer o conjunto das ações e projetos em saúde, apresentando-se em todos os níveis de complexidade da gestão e da atenção do sistema de saúde. Para isso, defendem que é preciso “deslocar o olhar e a escuta dos profissionais de saúde da doença para os sujeitos em sua potência de criação da própria vida, objetivando à produção de coeficientes crescentes de autonomia durante o processo do cuidado à saúde”.

A dinâmica do currículo em desenvolvimento expressa entendimentos acerca da realidade e da efetivação de intencionalidades, agregando, como preconizam Cervato et.al (2005), a opção pelo autocuidado como estratégia educativa .

As propostas dos três Cursos estudados têm, em seus objetivos explicitados, a ação educativa, evidenciando a dimensão do humano e as forças ideológicas do pensamento que domina cada sociedade. Entretanto, percebe-se que nem sempre há nitidez e continuidade da função educativa na prática cotidiana dos Cursos.

Nos Cursos da FCNAUP e no Curso de Licenciatura em *Nutrición* da Universidade de Buenos Aires, observou-se que os espaços de formação se encontram demarcados e os encontros construtivos não são garantidos pela vivência de um cenário comum.

Percebe-se que a preocupação com a dimensão educativa está centrada em alguns docentes, considerando que muitas atividades ocorrem por iniciativas individuais. Os entrevistados referem-se que *está muito mais ligado realmente às disciplinas que tocam nesse assunto*, destacando docentes específicos que desenvolvem uma abordagem pedagógica.

*porque o próprio professor (...) sempre faz questão de trazer. Como ele dá a disciplinas ligadas a isso, ele sempre faz questão de trazer experiências que já sabe que deu certo, ou que não deu certo (AP).*

A idéia de que a Nutrição desempenha um papel fundamental na educação para a saúde está estabelecida entre os docentes. Os depoimentos sinalizam como este exercício vem sendo conduzido.

*Nosotros trabajamos en la convicción y con la filosofía que se trabaja es que es una materia eje, central en la labor del nutricionista en cualquier ámbito donde desarrolle su tarea en nutrición, el nutricionista es un educador, su responsabilidad es traducir lo que sabemos en nutrición para ponerlo al alcance en la gente, entonces creo que es una responsabilidad profesional inherente a la formación profesional de base y que tiene que ser resaltada y que hay que instrumentar a los graduados para que lo puedan hacer bien y esto es que hay que formarse en disciplinas en las ciencias de la educación que nosotros en otros tiempos no éramos formados (PA).*

Entretanto o aluno considera que esta é produto das relações interpessoais possibilitadas pela dimensão humana, de uma forma especial, com o professor,

*acho que é importante porque assim, como a gente não tem a parte mais de didática, de educação, realmente não está inserido no curso, diretamente, mas tem professores que tentam, de alguma forma, fazer uso disso (AP).*

Destaca-se, entretanto, que no Curso de Nutrição da UNIFESP - *Campus Baixada Santista*, os conceitos e práticas fundamentais para formação do nutricionista educador



perpassam o PPP. As atividades são desenvolvidas em diferentes módulos que integram diversas áreas disciplinares consideradas fundamentais para formação. Para uma das entrevistadas esse é um diferencial, pois *uma característica positiva é que a educação nutricional ficou como sendo um tema transversal. Então o objetivo passa a ser visto sob o olhar de todo o Módulo (PB)*.

Essa concepção deixa transparecer o rompimento com o paradigma da racionalidade técnica e com a desconstrução da hierarquização das disciplinas que vem fundamentando e orientando boa parte dos programas de formação (GARCÍA, 1999).

Os Cursos analisados reconhecem a necessidade da interdisciplinaridade, pois a nutrição apresenta-se como um campo com alta complexidade, requerendo conhecimentos e práticas de diferentes áreas. Entretanto, essas dimensões não estão claramente posta no projeto do Curso português, podendo, porém, ser uma possibilidade para quebrar a rigidez dos departamentos em que se encontram as disciplinas no currículo.

No Curso de Nutrição da UNIFESP- *Campus* Baixada Santista, essa dimensão está integrada nos Eixos Temáticos e na orientação pedagógica para a inserção precoce do aluno na comunidade.

A múltipla dimensão que assume o conteúdo curricular no projeto pedagógico implica, também, uma concepção de sala de aula que não deve se restringir ao espaço tradicional (PEDROSO, 2006).

Nos três cursos analisados, chama a atenção, a valorização do ensino em serviço, possibilitando o exercício competente da profissão nos diferentes níveis do sistema de saúde, como podemos observar no PPP do Curso de Licenciatura em *Nutrición* da UBA ([s.d], p.2).

El compromiso social que caracteriza a sus graduados se estimula desde la formación mediante la participación y puesta en marcha de actividades de extensión a la comunidad focalizadas en la educación alimentaria.

Para Almeida, Feuerwerker e Llanos, (1999), as iniciativas de reforma comprometidas com a relevância social da Universidade e dos processos de formação no campo da saúde devem articular esses dois contextos, buscando ligar os espaços de formação aos diferentes cenários da vida real e de prestação de cuidados à saúde.

Deste modo, os autores entendem a integração do ensino com o serviço, a partir de um trabalho coletivo, pactuado e integrado entre estudantes, professores e trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde. Visam a qualidade de atenção à saúde individual

e coletiva, a qualidade da formação profissional e o desenvolvimento da satisfação dos trabalhadores dos serviços.

Estimulam os sujeitos a investirem nas mudanças da área de saúde, ao fazê-lo atores do aprendizado.

*Temos tentado colocar para os serviços a importância deles serem parceiros conosco dessa formação e de alguma maneira também, colocando para o serviço, que eles estando junto conosco podem se atualizar. Então quando a gente vai lá fazer uma visita e estamos com o agente de saúde, ele fica junto em nossas discussões, assim ele também está se formando, está no processo (PB).*

Percebemos, entretanto, que o processo de construção de estratégia para o bom desenvolvimento dessas parcerias encontra tensionamentos.

Os professores demonstram que é na mediação pedagógica que se expressa a dimensão dialógica do conteúdo em seus aspectos informativos, metodológicos e formativos. Um deles exemplificam dizendo que

*o aluno daqui sai com essa clareza, que se ele não tiver aberto para entender tudo o que está envolvido na vida da pessoa, o acesso que ela tem as questões afetivas, emocionais, sociais, ele vai ver que a intervenção dele não é eficaz (PB)*

os entrevistados evidenciam que há espaço e possibilidades de cumprir as propostas inspiradoras dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Nutrição assumindo, porém, as tensões próprias de cada conjuntura.

As marcas epistemológicas e conceituais mais recorrentes ainda impactam os processos de mudança defendidos pelos documentos orientadores e passam, fundamentalmente, pelas representações e práticas dos professores e estudantes que fazem o dia-a-dia dos Cursos. Como nos relata um dos professores: *a oportunidade para assumir os primeiros passos de mudança na direção de Bolonha oferece-nos um vastíssimo conjunto de novas possibilidades.*

Compreendem o exercício profissional do nutricionista como uma ação eminentemente pedagógica remetendo a repensar as práticas acadêmicas vividas em sua formação e o papel que os professores desempenham nesse contexto. Como afirma Cunha (2001, p.104), “a forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento”.

A autora, inspirada nos estudos de Bernstein (1998) afirma que “não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural,

mas a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividades que a permeiam” (CUNHA, 2001, p.104). Essa perspectiva parece ser corroborada por uma como estudante entrevistada.

*Certamente que os docente possuem um papel fulcral no meu desenvolvimento pessoal, profissional e cognitivo. Considero, entretanto, que não são só os docentes, são também os colegas, os amigos e a família que nos ajudam em determinadas situações a crescer e a ultrapassar certas situações de determinada maneira. A educação inicial que recebemos é extremamente importante e mostra por vezes como nos comportamos e como desenvolvemos as nossas actividades profissionais. No entanto, há que denotar que as adaptações profissionais também dependem do conhecimento adquirido no meio social em que nos inserimos bem como laboral e também da capacidade da própria pessoa de desenvolver determinadas capacidades de aprendizagem (AP).*

A manifestação da aluna nos faz acreditar que a apropriação do objeto de estudo ocorre por meio de conceitos e deduções, que são mediadas pela organização do ensino que cria condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Amplia, ainda, a formação como processo vital para o que concorreu inúmeros fatores que marcaram a trajetória do aprendiz.

Essa concepção também é partilhada pelos docentes que afirmam que *percebem que dependendo do histórico profissional, dependendo da vivência anterior, a sua pratica é mais centrada em um cuidado mais tecnicista. E mudar, esse movimento é mais difícil (PB).*

Assim, o conhecimento é produzido pela dependência da base material da sociedade, na “simbiose entre o coletivo e o individual onde os níveis macro e micro se relacionam” (CUNHA, 2001, p.104).

*Há que denotar que as adaptações profissionais também dependem do conhecimento adquirido no meio social em que nos inserimos bem como laboral e também da capacidade da própria pessoa de desenvolver determinadas capacidades e aprendizagens (AP).*

É na aula, entendida numa compreensão ampla, que os docentes exercem influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos. É nesse espaço dinâmico que o professor afirma aos estudantes uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, uma intencionalidade em relação à formação.

Para Grillo (2006, p.65) “toda a prática educativa se fundamenta em representações dos professores sobre a docência, a qual decorre conhecimentos, teorias pessoais, experiências

e crenças, que, integradas, constituem o referencial pedagógico do professor e configuram sua identidade”.

Logo, tornou-se imperioso conhecer como os professores, elencados como aqueles que desenvolvem ações educativas nos Cursos estudados, construíram sua prática, pois como afirma Tardif<sup>88</sup> (2000, p.11),

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Neste ponto, alguns elementos de convergência mereceram destaque. As narrativas reforçam o entendimento de que a apropriação desses conhecimentos se faz durante a trajetória dos nutricionistas que vão se tornando professores através da construção de saberes ligado a sua prática profissional.

Nessa perspectiva, podemos observar que os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Para Tardif (2000, p.13) “parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar”. Parece interessante cotejar a idéia do autor com o depoimento de nossos interlocutores.

*Yo desde el principio de mi profesión, yo soy maestra. En la escuela secundaria me recibí de maestra y soy maestra de base, por naturaleza, entonces, tengo una fuerte inclinación a la enseñanza, y la preocupación es transferir esto que uno tiene y ponerlo al alcance del otro. Siempre trabajé en esta línea, tanto que en la época de la facultad siempre que elegía las aéreas de prácticas, cuando podías elegir en que área trabajar, elegía siempre en esta línea, los programas educativos, los programas de educación, el trabajo en esta línea más de la salud, de la promoción de la salud más que de la recuperación de la enfermedad (PA).*

Percebe-se também, que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, pois “eles provêm de diversas fontes”.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos

---

<sup>88</sup>O autor define epistemologia da prática profissional como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2000. p. 10).

conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p.14).

Como afirma o autor (2002), a questão do saber do professor não pode ser separada das outras dimensões do ensino nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Portanto, não se pode falar de saber sem relacioná-lo aos condicionantes e ao contexto do trabalho.

Foi possível perceber que, no processo de sua constituição como docentes eles identificaram a própria prática quotidiana como nutricionistas, como um constituinte das trajetórias profissionais.

*E por isso que foi muito importante você ter tido uma vivência na prática de trabalho, ter vivido dificuldades, ter vivido realidades porque, no momento em que você está com os alunos e que uma das questões é trazer a prática, e você conseguiu lançar mão, ainda que não necessariamente de uma forma estrutural, da educação. Porque na nutrição eu nunca tive uma formação pura específica de educação (PB).*

Como elemento da práxis, percebe-se que há uma reflexão sobre a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer, deste modo, *los profesores brindan su experiencia que proviene de diferentes espacios laborales*, como destaca uma das docentes.

Entretanto, como tem enfatizado Lucarelli (2004, p.507) e já destacado por nós em estudo anterior (PEDROSO, 2006) é

imposible negar la preeminencia que tiene el dominio de los contenidos sustantivos del área disciplinar profesional en el buen desempeño del docente; más aún si se tiene en consideración que su práctica como investigador puede generarse en función de los interrogantes que suscita ese objeto de conocimiento. No obstante, esto no quita significatividad a la presencia de un conocimiento pedagógico que le permita al docente articular teoría con práctica en la construcción de su metier profesional en torno a la enseñanza universitaria.

O professor, em interação com os seus alunos e com base nos conhecimentos já estabelecidos, cria e recria conhecimentos próprios da sua atividade docente.

Reconhecem a necessidade de um investimento investigativo na constituição da docência, pois admitem que nem sempre suas ações são objetos de uma reflexão baseada sistematicamente em fundamentos teóricos. A vivência problematizada e analisada à luz dos

referenciais teóricos adquire significado e concretude, permitindo novos níveis de pensamento pedagógico, assumindo um importante papel na formação dos novos profissionais.

Nas representações que sustentam os processos de mudança, nossos interlocutores reconheceram que os “saberes profissionais são personalizados e situados”, como sustentado por Tardif (2000, p.15) e apontaram sua trajetória de vida como elemento constitutivo de seu fazer docente.

*Eu tenho um histórico de formação anterior que é humana, que é da família, que é de meu ambiente cultural. Eu devo muito do que eu penso, da forma como trabalho, essa cultura, dos lugares aonde eu já trabalhei, a minha família e até, dos seus relacionamentos (PB).*

Sinalizam que,

*no meu ensino, eu tenho todo um lado político de formação que eu acho que interfere muito na forma de olhar para as coisas, de sempre ver que sempre tem mais de um lado, de uma versão dos fatos. Eu tenho isso muito claro. Eu, de alguma maneira, queria exercer uma profissão que me permitisse o trabalho social, eu queria uma profissão assim (PB).*

Percebe-se também, nas conversas com os entrevistados que “o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIF, 2000, p16).

*Eu acho que tem alguma coisa que é minha mesmo, alguma coisa de dom, eu gosto muito de me comunicar, de me relacionar com os alunos e tal. Eu tento seduzir eles para coisas assim - “imaginem vocês que se estão atendendo e a mãe diz assim: não quero dar de mamar” - Você sabe que às vezes, na sala estão uns barulhinhos e assim eles param tudo.e ficam escutando (PB)*

Os professores identificam aquilo que é essencial viver na aula: implementar estratégias positivas de resolução de problemas e de mediação de conflitos. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

As instituições não exigem uma formação específica para a docência como requisito para o início do exercício do magistério superior. Embora sinalizem para processos de formação que visem preparar profissionais para o exercício da docência.

Por fim, o enfoque integrado das mudanças organizacionais que tiveram lugar nas IES demonstra que o processo para construção do PPP se torna criativo em decorrência do próprio contexto de sua execução. Foi fecunda a análise dos processos de transformação das práticas

em saúde quando assentados em uma ação educativa solidária e participativa, projetando *o conhecimento prudente para uma vida decente*.

O esforço de realizar o cotejamento entre os três Cursos localizados em diferentes países revela que as trajetórias e culturas são responsáveis pelo desenho atual dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Nutrição.

É preciso considerar que a pesquisa procurou estimular os depoimentos mantendo uma condição de liberdade aos interlocutores. Desse percurso foi possível perceber as ênfases escolhidas nos relatos em cada um dos ambientes, assim como o silenciamento sobre aspectos que mostravam-se distantes de suas realidades.

A relação entre as políticas de saúde e as políticas educacionais nem sempre ficaram bem evidenciados e, nessa perspectiva, a dimensão pedagógica do fazer do profissional nutricionista, nem sempre assumia um destaque.

Procuramos, entretanto, manter a fidelidade com os depoimentos e exercitar um cuidado ético nas possíveis interpretações. Apostar em discursos é também compreender os silêncios.



## 8 REFLEXÕES CONCLUSIVAS E ENCAMINHADORAS

*Pesquisa para constatar, intervenho,  
intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e  
comunicar e anunciar a novidade.  
Paulo Freire.*

A análise dos avanços alcançados pelas políticas sociais de educação e saúde executadas pelos diferentes governos evidencia que as reformas tiveram importante incidência sobre os rearranjos institucionais, contribuindo significativamente para a mudança no cenário dos sistemas de ensino superior nos respectivos países.

Este processo de organização levou a um fortalecimento e valorização da formação dos profissionais da área da saúde, reforçando, a dimensão pedagógica do seu fazer profissional. Mais do que nunca as políticas de saúde vêm privilegiando as ações preventivas, que envolvem a educação da população com vistas a um crescente bem estar. A compreensão das práticas de formação profissional do nutricionista é parte integrante destas discussões e representa um grande desafio para consecução do direito à saúde.

O estudo que desenvolvemos analisou as propostas de formação dos Cursos de Nutrição de três Universidades Públicas localizadas no Brasil, na Argentina e em Portugal, procurando desvelar os aspectos que caracterizam a dimensão educativa na formação desse profissional.

A reflexão sobre a concepção dos Projetos Políticos Pedagógicos se instituiu pela necessidade de compreender os Cursos como “espaços educativos que ampliam a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania”, como afirma Moreira (2007, p.48).

Entendidas na dimensão da reconstrução das práticas dos sujeitos, as experiências relatadas expressam a possibilidade de proposição de novos caminhos e revelam indícios de transformações possíveis nos espaços cotidianos de trabalho.

Entretanto, a consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular induzem à compreensão das especificidades das experiências aninhadas em cada um dos países estudados. Compreendemos, como Moreira e Candau (2007, p.20), que

é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade freqüentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando

cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Os autores nos ajudam a entender que a pluralidade cultural resulta em distintos formatos curriculares que correspondem às necessidades particulares das IES revelando, também, suas tradições educativas.

O percurso investigativo possibilitou a compreensão dos processos formativos e favoreceu inferências sobre as realidades analisadas. Mesmo assumindo a provisoriedade dos achados, é possível reafirmar a complexidade que caracteriza a formação do nutricionista e, nesse processo, o desafio que representa a dimensão pedagógica.

Certamente muitas inferências poderiam ser feitas a partir dos dados. São eles ricos na sua pluralidade e capazes de provocar múltiplas interpretações. Entretanto, tendo em vista os objetivos e condições concretas que circundaram esta pesquisa, salientamos alguns achados que nos pareceram de particular relevância, os quais pontuaremos a seguir:

- nas três realidades estudadas, o Projeto Político Pedagógico, - enquanto manifestação da organização do Curso, - procurou ser o ponto de partida para o desenvolvimento e a inovação curricular. Acompanhou, ainda, um discurso na direção da integração dos conhecimentos e das práticas, valorizando as aprendizagens coletivas. Essa explicitação foi uma constante entre nossos interlocutores, o que evidencia um avanço epistemológico e a compreensão do currículo como uma trajetória de participação e partilhas;

- os dados indicaram que há diferenças, entre os países estudados, na definição de políticas de educação e saúde. No Brasil esse vínculo é bastante explicitado, em especial, a partir da criação do Sistema Único de Saúde. No caso de Portugal e Argentina essa relação é menos clara. Certamente a definição conjunta das políticas de saúde e educação favorece a possibilidade de impactos objetivos na formação, com vistas ao bem estar da população;

- a dimensão pedagógica do profissional nutricionista aparece de forma distinta na legislação e nos Projetos de Curso. Enquanto nas Diretrizes Curriculares brasileiras este ponto é enfatizado, nos outros países parece constituir-se num valor para as comunidades acadêmicas, mas expresso com mais nebulosidade na legislação educacional.

- ainda é evidente a presença da importância dada à dimensão biológica no currículo da formação do nutricionista, revelando um impacto cultural e histórico que marca as profissões da saúde. Essa condição é mais evidente em Portugal e na Argentina do que no Brasil. É possível que a maior flexibilização percebida na realidade brasileira seja decorrente dos investimentos contemporâneos das políticas públicas que articulam saúde e formação;

- o foco da dimensão pedagógica na formação do profissional nutricionista nos Cursos de Nutrição pesquisados em Portugal e na Argentina, circunscreve-se a um campo disciplinar e fica, não raras vezes, centrada na figura de alguns professores que o valorizam. No caso do Curso de Nutrição estudado no Brasil essa perspectiva pretende ser transversal no currículo, inspirando a formação profissional;

- a escolha do Curso de Nutrição da UNIFESP foi intencional na perspectiva de se explicitar a possibilidade de inovação, numa proposta interdisciplinar. Cabe ressaltar que essa experiência não representa uma visão geral dos Cursos de Nutrição no Brasil, ainda que todos estejam, à sua maneira, sofrendo processos de transformação propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais;

- a constituição participativa do Projeto Pedagógico incide sobre o saber dos professores e engajamento aos seus princípios, como foi possível perceber nas três realidades estudadas. No caso da UNIFESP, o recrutamento dos docentes já esteve direcionado para valorizar a perspectiva interdisciplinar dos currículos, valorizando o enfoque pedagógico da formação dos estudantes, previsto nos Projetos dos Cursos da Saúde;

- vale ressaltar, ainda, que foi possível perceber, nas três Instituições, uma preocupação com o desenvolvimento profissional docente mesmo que com formatos e estruturas diferenciados. Há o reconhecimento de que a condição humana da formação profissional depende do compromisso ético vivido entre professores e estudantes;

- a relação teoria-prática aparece como fundamental na formação, no sentido de favorecer a visão de realidade que embasa o conhecimento e o compromisso dos estudantes. Nesse sentido é fundamental o estabelecimento de relações entre Universidade e os Serviços de Saúde que devem agir em conjunto, visando a formação dos futuros profissionais;

- um dos aspectos a ser considerado em face dos resultados da pesquisa é a convicção de que o processo educativo desenvolvido de forma coletiva, no qual todos os atores envolvidos, docentes, alunos e comunidade aprendem mutuamente, favorece o desenvolvimento da autonomia, dando condições para transformar o indivíduo em um sujeito mais solidário.

A pesquisa, que teve a finalidade de investigar as condições e as circunstâncias necessárias para uma prática educativa, constituiu-se na crença de que o processo de formação profissional que se organiza a partir de tais pressupostos cria condições para que o nutricionista se conscientize que sua atividade principal é promover a humanização dos indivíduos.

Certamente o tempo de imersão junto aos educadores nutricionistas nos países escolhidos não permitiu um aprofundamento exponencial das complexas questões que essa pesquisa se propôs a abordar. Cremos, entretanto, que a seriedade e o empenho que caracterizou a participação de todos, favoreceu a legitimidade e densidade dos dados apresentados. Nosso intuito foi contribuir com o conhecimento na área e estimular outros estudos que possam dar continuidade aos achados e assim contribuir para uma formação dos profissionais nutricionistas com a melhor qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.75, p. 15-32, 2001.
- AFONSO, A. J. & RAMOS, E. L.V. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.20, n.1, p 77-98. 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37420104.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2010.
- ALARCAO, I. & RUA, M. Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.14, n.3, p. 373-382, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n3/v14n3a08.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2011.
- ALMEIDA, M.; FEUERWERKER, L. & LLANOS, M. (Org.). **A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança**. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial; Londrina: UEL, 1999. 2 v.
- ALMEIDA FILHO, N. O conceito de saúde: ponto-cego da epidemiologia? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 3, n. 1-3, p. 4-20, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415790X2000000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2000000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 nov.2011.
- ANDRÉ, M. **Etnografia na prática escolar**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- ANTUNES, F. Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.70, p.101-125, 2004.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARRUDA, I. K. G. de & CAMPOS, F. de A.C.S. Novas diretrizes curriculares para o ensino da Nutrição. In: ARRUDA, B. K. G. de (Org.). **A educação profissional em saúde e a realidade social**. Recife: Instituto Materno Infantil de Pernambuco. Ministério da Saúde, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO – ASBRAN. **Histórico do nutricionista no Brasil**. Coletânea de depoimentos e documentos. São Paulo: Atheneu, 1991.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1105-1126, 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 mai. 2011.
- BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia** Washington, DC: Banco Mundial, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Prioridades e Estratégias para a Educação** – estudo setorial do Banco Mundial (Versão Preliminar). Washington, DC: Banco Mundial, 1995b.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, N. *et al.* Enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 39, n. 2, p.231-7, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n2/24047.pdf>>. Acesso em: 3 set.2011.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**. [s.l.], v. 9, n. 2, p. 32-50, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beecech.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

BENGOA, J. M. Nutrición en América Latina: algunos eslabones de su historia. In: RODRIGUEZ, H. B.; BENGOA, J. M. & O'DONNELL, A. M. **Historia de La Nutrición en La América Latina**. México, n. 1. [s.d.]. Disponível em: <[http://www.slan.org.mx/docs/HistNut\\_SLAN.pdf](http://www.slan.org.mx/docs/HistNut_SLAN.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2009.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 1998.

BORDAS, M. C. *et al.* O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de pedagogia – 2005. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 681-712, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/04.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2011.

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

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 de novembro de 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)> Acesso em: 5 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 5 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 19 de setembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)> Acesso em: 5 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.234, de 17 de setembro de 1991**. Regulamenta a profissão de nutricionista e determina outras providências. Brasília, DF, 17 de setembro de 1991. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/novosite/conteudo.aspx?IDMenu=56>> Acesso em: 5 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de novembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 5 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências. Brasília, DF, 14 de abril de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)> Acesso em: 18 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF, 15 de setembro de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm)> Acesso em: 14 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF, 9 de julho de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf)> Acesso em: 23 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008.** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Brasília, DF, 5 de agosto de 2008. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria\\_N\\_4\\_de\\_5\\_de\\_agosto\\_2008.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_N_4_de_5_de_agosto_2008.pdf)> Acesso em: 23 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Princípios e Diretrizes para a NOB/RH-SUS.** Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/principios\\_diretrizes\\_NOB\\_2003.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/principios_diretrizes_NOB_2003.pdf)> Acesso em: 18 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 5, de 7 de novembro de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília, DF, 7 de novembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2009.

BREVE HISTORIA DE LA NUTRICIÓN EN LA REPÚBLICA ARGENTINA. Disponível em: <<http://www.sanutricion.org.ar/pdf/historia.pdf>> Acesso em: 9 ago. 2011.

BRITO, M.R.F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.3, p. 841-850, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf>> Acesso em: 5 set de 2011.

BROILO *et al.* Estudo um. A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, M.I (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço



institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p.83-104.

BUARQUE, C. **A Universidade numa encruzilhada**. Paris: UNESCO, 2003.

Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional – CAISAN. **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: 2012/2015**. Brasília, DF: CAISAN, 2011.

CAMPOS, F. E.; PIERANTONI, C. R. & MACHADO, M. H. Conferências de saúde, o trabalho e o trabalhador da saúde: a expectativa do debate. In: **Cadernos RH Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, v. 3, n. 1. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CAMPOS, G. W. S.; BARROS, R. B.; CASTRO, A. M. Avaliação de política nacional de promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio Janeiro v. 9, n. 3, p. 745- 749, 2004.

CANÁRIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. In: CANÁRIO, R. *et. al.* **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Editora Porto. 1997. p.117- 146.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001268/126819por.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2010.

CARVALHO, Y. M. & CECCIM, R. B. Formação e Educação em Saúde: aprendizados com a saúde coletiva In: CAMPOS, G.W.S. *et al.* (org.). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006. p.149-182.

CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura.8. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CECCIM, R. B. Inovação na preparação de profissionais de saúde e a novidade da graduação em saúde coletiva. **Bol. da Saúde**, [s.l], v. 16, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/rh/admin/documentos/CeccimRB.pdf>> Acesso em: 19 set.2007.

CECCIM, R. B. e FEUERWERKER, L. C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.14, n1, p.41- 65, 2004.

CERVATO, A. M. *et al.* Educação nutricional para adultos e idosos: uma experiência positiva em Universidade Aberta para a Terceira Idade. **Revista de Nutrição**, v.18, n.1, p. 41-52. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v18n1/23506.pdf>> Acesso em: 22 set. 2011.

CHAVES, N. **Nutrição Básica e Aplicada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1985.

COMUNICADO DE PRAGA. **A Caminho da Area Europeia de Ensino Superior**, 2001. Disponível em: <<http://europa.eu.int/comm/education/prague.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2010.

CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Lineamientos Para La Evaluación Institucional**. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, 1997. Disponível em: <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2011.

**COMPROMISO SOCIAL EN LA GENERACION DE NUEVOS CONOCIMIENTOS. ESCUELA DE NUTRICIÓN**. Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires [s.d]. [manuscrito].

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Norma Operacional Básica sobre Recursos Humanos do SUS-princípios e diretrizes. **NOBRH-SUS** - 4 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

CURSO DE NUTRIÇÃO. Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <[http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=501&Itemid=214](http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=501&Itemid=214)> Acesso em: 20 mar.2011.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber (org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

COSTA, N. M. S. C. **A Formação e as práticas educativas de professores de medicina: uma abordagem etnográfica**, São Paulo. 2005.201f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação do nutricionista: educação e contradição**. Goiânia: UFG, 2000.

\_\_\_\_\_. 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.br/pdf/rbem/v31n1/04.pdf>>. Acesso em: 20 set 2009.

CUNHA, L. A. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p.103-16, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Universitária no Rio Grande do Sul. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

\_\_\_\_\_. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v.54, n.3, p.525-536, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, M.I & LEITE, D.B.C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CUNHA, M. I. Conta-me Agora! As Narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1-2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 23 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre, RS, n.3, v54, p.525 -536, 2004.

CUNHA M. I. *et. al.* As políticas públicas de avaliação e docência: impacto e repercussões. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.05-48.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DERRIDA, J. **O Olho da Universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Sorocaba; Campinas, v.13, n.1, p. 193-207, 2008a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>> Acesso em: 27 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a índices. In: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/a10v13n3.pdf>> Acesso em: 27 set. 2011

\_\_\_\_\_. **Educação Superior, Globalização e Democratização: qual universidade?** Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/texto\\_conf\\_abertura.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/27/texto_conf_abertura.doc)>. Acesso em: 24 abr. 2011.

**DECLARAÇÃO DE SORBONNE**. Disponível em: <[http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/outros\\_docs/decl\\_sorbonne](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne)> Acesso em 01 mar. 2010.

**DECLARAÇÃO DE BOLONHA**. Disponível em: <[http://www.fap.pt/fotos/gca/1999-declaracao\\_de\\_bolonha\\_2\\_3627377054e916ee020d17.pdf](http://www.fap.pt/fotos/gca/1999-declaracao_de_bolonha_2_3627377054e916ee020d17.pdf)> Acesso em: 01 mar. 2010.

**DECLARAÇÃO DE LISBOA**. Disponível em: <[http://www.unic.pt/images/stories/eventos/Declaracao\\_Lisboa\\_PT.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/eventos/Declaracao_Lisboa_PT.pdf)> Acesso em: 01 mar. 2010.

**DR. PEDRO ESCUDERO**. Biografia. Disponível em: <[http://www.ms.gba.gov.ar/cosapro/biografias/23\\_Dr.Escudero.pdf](http://www.ms.gba.gov.ar/cosapro/biografias/23_Dr.Escudero.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2011.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, p.139-154. 2002.

EFAD. **Parâmetros Europeus para a formação e exercício profissional de dietética.** Compilados pela Federação Europeia de Associações de Dietistas (EFAD), 2005. Disponível em: <[www.thematicnetworkdietetics.eu/.../efad\\_benchmarkjune2005\\_p.pdf](http://www.thematicnetworkdietetics.eu/.../efad_benchmarkjune2005_p.pdf)> Acesso em 01 mar. 2010.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser Professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FACULDADE DE MEDICINA. Licenciatura en Nutrición. Universidad de Buenos Aires. Disponível em: < [http://www.fmed.uba.ar/grado/nutricion/m\\_nutri.htm](http://www.fmed.uba.ar/grado/nutricion/m_nutri.htm) > Acesso em: 4 set. 2011.

FERNANDES, C.M.B; BASTOS, A.R.B. & SELBACH, P.T. Estudo três. Cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, M.I (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p.125-146.

FERREIRA, M.S. **Centros de Pesquisas do INEP:** pesquisas e políticas educacionais entre as décadas de 1950 a 1970. 2006. 190f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2006.

FERREIRA, R. F. *et al.* Caminhos da Pesquisa e a Contemporaneidade. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.2, p.243-250, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n2/14348.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2009.

FEUERWERKER, L. C. M. Educação dos profissionais de saúde hoje: problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. **ABENO.** São Paulo, v.3, n.1, p.24-27, 2003.

FEUERWERKER, L. C. M. e ALMEIDA, M. Diretrizes Curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! **ABENO.** São Paulo, v. 4, n. 1, p.14-16, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FILMUS, D. Prólogo. In: ARIAS, G. *et. al.* **Participación e Innovación en la Educación Superior:** para que el conocimiento nos sirva a todos. 1.ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. 532 p.

GARCIA, C.M. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: \_\_\_\_\_. PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p.119-148.

GRILLO, M. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, D (Org.). **A Docência na Educação Superior:** sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 59-72.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.84, p. 839-872, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0101-73302003000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302003000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 7 nov. 2011.

GOMES, F.A. **Pesquisa e Análise de Conteúdo**: mass média. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições, [s.d.].

GUIMARÃES, A. A. **O Professor Construtivista**: desafios de um sujeito que aprende.[s.l][s.d] Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/construtivista.html>> Acesso em: 8 set. 2009.

HALLÚ, R. La solidaridad como aprendizaje. In: ARIAS, G. *et al.* **Participación e Innovación en la Educación Superior**: para que el conocimiento nos sirva a todos. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, octubre 2007.

HERNÁNDEZ, F. *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.21, n. 55, p.5-7, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5537.pdf>> Acesso em: 7 ago. 2011.

HORTALE, V. A. & MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, Especial, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 abr.2011.

HUBERMAN, A.M. **Como se realizam as mudanças em educação**. Subsídio para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

HWALLA, N. & KOLEILAT, M. Dietetic Practice: the past, present and future. **La Revue de Santé de la Méditerrané e Orientale**, Genebra, v. 10, n. 6, 2004. Disponível em: <<http://www.emro.who.int/publications/emhj/1006/PDF/04%20Dietetic%20practice.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, 2011. CD-ROM.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JUARROS, F. & NAIDORF, J. Modelos Universitarios en Pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. **Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 483-504, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/avaliacao/article/view/235/236>> Acesso em: 21 ago. 2010.

KOIFMAN, L. O processo de reformulação curricular de duas faculdades de Medicina no Brasil e na Argentina: uma abordagem comparativa. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.8, n.14, p.113-33, 2004.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>> Acesso em: 2 abr. 2011.

LEITE, C. **Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma**. O que têm de comum? O que os distingue? Texto disponível aos participantes do Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISINOS. 2000. [manuscrito].

LEITE, D. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação e Democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades. In: MOLLIS, Marcela. **Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2003. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/leite.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2011.

LEITE, D. *et al*. Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria. **Interface – Comunicação, Saúde**, Botucatu, São Paulo, v. 3, n. 4, p.41-52, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831999000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2010.

LOOY, A. *et al*. Thematic Network DIETS mapping dietetic education in Europe 2006-2009: comparisons to the European Academic and Practitioner Standards for Dietetics. **Actividad Dietética**. Espanha, v.14, Issue 3, p.109-119, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/11380322>>. Acesso em 10 abr. 2010

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. In: **Currículo sem Fronteiras**, [s.l], v. 6, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>> Acesso em: 2 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. [s.l], v.6, n.2, p.33-52, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>> Acesso em: 2 abr. 2010.

LOPES, A. *et al*. **Fazer da Formação um Projecto: Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes**. Porto/Portugal: Legis Editora, 2007.

LOPES, A. C., & LEITE, C. (Org). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil**. Porto: CIEE/Livpsic, 2008.

LUCARELLI, E. Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. **Educación**. Porto Alegre, v. 54, n. 3, p.503-524, 2004.



LUCCHESE, P. T. R. (coord.). **Políticas Públicas em Saúde Pública**. São Paulo: BIREME/OPAS/OMS, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ M. E. M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica Universal, 1986.

MACIEL, M. E. Cultura e Alimentação ou O que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 7, n.16, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832001000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 fev. 2011

MANCE, E. A. **A Universidade em questão**. O conhecimento como mediação da cidadania e como instrumento do capital. Passo Fundo: IFIL, 1999.

MARTINS, A. M. Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.115, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

MATURANA, H. & VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. Campinas: Editorial Psy II. 1995.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.118, 2003 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 set.2011

MELLO, A. B. F. de. Os Sinais de Bolonha e o desafio da construção do espaço latino-americano de educação superior. **La Cuestión Universitaria**, Madrid, v.6, p.125-134, 2010. Disponível em: <[http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_6/pdfs/LCU-6-11.pdf?PHPSESSID=uihjfkfpqefiq36hkr5cils3pb2](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_6/pdfs/LCU-6-11.pdf?PHPSESSID=uihjfkfpqefiq36hkr5cils3pb2)>. Acesso em: 13 mar. 2011.

MELLO, A.F, ALMEIDA FILHO, N & RIBEIRO, R.J. Por uma Universidade Socialmente Relevante. **Atos e Pesquisa em Educação, Blumenau**, v. 4, n.3, p. 292-302. 2009. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1718/1164>> Acesso em: 26 jan. 2011.

MENDES, M. Globalização e os Processos de Transnacionalização das Políticas Educativas. **Dialogia**, São Paulo, v.6, p.107-117, 2007. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/1112/846>> Acesso em: 17 abr. 2011.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 131-150, 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_09\\_ANA\\_WALESKA\\_P\\_C\\_ME\\_NDONCA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_ME_NDONCA.pdf)> Acesso em: 23 mai. 2011.



MENESES, U. T. B. e CARNEIRO, H. A História da alimentação: balizas historiográficas. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. v.5, p.9-91, 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v5n1/02.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, M.C.M. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de Ensino Superior. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.187-203, 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 16 jul. 2010.

MOREIRA, A.F.B. O processo curricular no ensino superior no contexto atual. In: Veiga, I.P.A. e NAVES, M. L. de P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Martins, 2005. p.1-24.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 4 dez 2011.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura In: MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-30 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 4 dez 2011.

MOREIRA, P. A. A. de S. **Relatório da disciplina Alimentação Humana**. FCNAUP da Universidade, 2007, [manuscrito].

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, p.37-62, 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 5 mar. 2010.

MORHY, L. Universidade ontem e hoje e amanhã? **UnB Revista**, Brasília, ano I, n. 4, 2001.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (Org.). **Educação Superior: Travessias e atravessamentos**. Canoas: ULBRA, 2001.

\_\_\_\_\_. Qualidade na educação superior: tendências do século XXI. In: BONIN, I. *et al.* (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.423-440.

MOTTA, D.G.; OLIVEIRA, M. R.M de & BOOG, M.C.F. A formação universitária em nutrição. **Pro-Posição**. Campinas, v. 14, n.1, 2003.

NETO, J.A.F. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior**. Campinas, n3, 2011. Disponível em: <[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03\\_junho2011/images/transp.gi](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/images/transp.gi)> Acesso em: 27 nov. 2011.

NOGUEIRA, L. J., MONTANARI, C.A., DONNICI, C.L. Histórico da evolução da química medicinal e a importância da lipofilia: de Hipócrates e Galeno a Paracelsus e as contribuições Overton e Hansch. **Revista Virtual Química**. Rio de Janeiro, v.1, n.3, p. 227-240. 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/RVQ/index.php/rvq/article/viewArticle/55/103>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, 1999.

OLIVEIRA, J. F. *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. & MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, S. I. & OLIVEIRA, K S. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, v.19, n.4, p.495-504, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642008000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 8 abr. 2010.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Cuidados inovadores para condições crônicas: componentes estruturais de ação: relatório mundial**. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/Manual\\_final.pdf](http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/Manual_final.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Alma-Ata**, 1978. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/declaracoesecarta\\_portugues.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/declaracoesecarta_portugues.pdf)> Acesso em: 27 mar.2010.

\_\_\_\_\_. **Carta de Ottawa**, 1986. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/declaracoesecarta\\_portugues.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/declaracoesecarta_portugues.pdf)> Acesso em: 27 mar.2010.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Adelaide**, 1988. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/declaracoesecarta\\_portugues.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/declaracoesecarta_portugues.pdf)> Acesso em: 27 mar.2010.

ONU- Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2011.

ORTIZ, R. (Org). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

OPAS- Organização Pan-Americana da Saúde. **A atenção à saúde coordenada pela APS:** construindo as redes de atenção no SUS: contribuições para o debate. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011.

PEDROSO, M. B. **A sala de aula universitária como espaço de inovação: investigando o curso de nutrição da Unisinos.** 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2006.

PINTO, M. J. B. A configuração do trabalho docente na Educação Superior da Argentina e do Brasil a partir das reformas empreendidas desde a década de 1990. In: IV CONGRESO NACIONAL Y III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN. 2011, Buenos Aires. **Anais eletrônico** SAECE. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011. Disponível em: <[www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab05.pdf](http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab05.pdf)> Acesso em: 4 nov. 2011.

PLANO OFICIAL da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação.FCNAUP. Universidade do Porto. Disponível em: <[http://sigarra.up.pt/fcnaup/planos\\_estudos\\_geral.formview?p\\_Pe=90](http://sigarra.up.pt/fcnaup/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=90)> Acesso em: 1 mar. 2011.

PORTUGAL. **Comunicado Berlim.** Ministério da Ciência e do Ensino Superior Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior. Setembro de 2003.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro.** Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. Lisboa, PT, 22 de Fevereiro de 2005. Disponível em:< [http://www.utl.pt/admin/docs/83\\_Decreto-lei%20n%2042\\_2005.pdf](http://www.utl.pt/admin/docs/83_Decreto-lei%20n%2042_2005.pdf)>. Acesso em: 5 mar 2010.

PORTUGAL. **Lei n.º 49, de 30 de Agosto de 2005.** Lei de Bases do Sistema Educativo - Versão Nova Consolidada. Lisboa, PT, 30 de Agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2010.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 301, de 14 de agosto de 1972.** Criação do Espaço Europeu para o Ensino Superior. Lisboa, PT. Promulgado em 31 de Janeiro de 2005. Disponível em: <[http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/DL\\_42-2005\\_ECTS.pdf](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/DL_42-2005_ECTS.pdf)> Acesso em: 12 mar. 2010.

PORTUGAL. **Documento de Consenso.** Competências para o 1º ciclo em Ciências da Nutrição. [S.l.], Disponível em: <[http://www.apn.org.pt/xFiles/scContentDeployer\\_pt/docs/doc201.pdf](http://www.apn.org.pt/xFiles/scContentDeployer_pt/docs/doc201.pdf)> Acesso em: 14 out. 2009.

QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (QEQ). Comissão Europeia de Educação e Cultura. Aprendizagem ao longo da vida: Políticas de educação e formação. Coordenação de políticas de aprendizagem ao longo da vida, 2009. Disponível em: <[http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQFforlifelonglearning\\_brochure\\_PT.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQFforlifelonglearning_brochure_PT.pdf)> > Acesso em: 17 abr. 2010.

RESENDE, J.M. Por uma Sociologia Política da Saúde: do "bem em si mesmo" ao "bem comum". **Fórum Sociológico** do Departamento de Sociologia da FCSH da UNL Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa Centro de Estudos, Lisboa, [s.d].

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ética e competência**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROTHEN, J C e BARREYRO, G. B.A "RAIES" e a Revista Avaliação a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Avaliação**, Campinas, v.16, n.2, p. 267-290, 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a03v16n2.pdf>>. Acesso em: 22 dez 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTIAGO, A R.F. Na esteira dos movimentos sociais: o projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I.P.A (org). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p.39-63.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, C. R. A. dos. A alimentação e seu lugar na História: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n.42, p.11-31, 2005.

SANTOS, K. M.O. **O desenvolvimento histórico da ciência da nutrição em relação ao de outras ciências**. 1990. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Alimentos)- Programa de Pós Graduação em Engenharia de Alimentos. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1990.

SANTOS, S. M. C. **Nutricionista e sociedade brasileira**: elementos para uma abordagem histórico-social da profissão. 1988. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária)- Programa de Pós-Graduação em Saúde Comunitária. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

SANTOS, J. T. G. **Como tornar-se especialista em nutrição**. Estudo realizado na França e no Brasil, analisando as diferenças ideológicas, a formação dos profissionais, os organismos de fiscalização, a prática e o acesso às formações. Dossiê CenDoTeC. CenDoTeC - Centro Franco-Brasileiro de Documentação Técnica e Científica. São Paulo. Disponível em: <<http://www.cendotec.org.br>> Acesso em: 4 mai 2010.

SCHOR, I e SENDEREY, S. Nutrición Siglo XX. Bosquejo. Histórico de la Nutrición en la Republica Argentina. In: RODRIGUEZ, H.B. BENGEOA, J.M. & O'DONNELL, A.M. **Historia de La Nutricion en La America Latina.**, México, SLAN n. 1. [s.d]. Disponível em: <[http://www.slan.org.mx/docs/HistNut\\_SLAN.pdf](http://www.slan.org.mx/docs/HistNut_SLAN.pdf)> Acesso em: 31 mai. 2009.

SCHWARTZMAN, S. **Notas sobre os sistemas de ensino superior da América Latina**. Disponível em: <[http://www.schwartzman.org.br/simon/america\\_latina.htm#\\_Toc28939683](http://www.schwartzman.org.br/simon/america_latina.htm#_Toc28939683)> Acesso em: 19 out. 2010.

SILVA, M. R. B. O ensino médico em debate: São Paulo - 1890 a 1930. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**. Rio de Janeiro, v.9, (supl), p. 139-159, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9s0/06.pdf>. > Acesso em: 19 out. 2011.

SIMMEL, Georg. Sociologia da refeição. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 159-166, 2004. Disponível em: <[bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2218](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2218)> Acesso em: 6 mai 2010.

SODRÉ, Muniz. O globalismo como neobabárie. In: MORAES, Dênis (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p.21-40.

SOUSA SANTOS, B. **Pela Mão de Alice**. O Social e o Político na Pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **B. A Universidade no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto /Portugal, n. 23, p.137-202, 2005.

STRECK, D. R., REDIN, E. & ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SUASNÁBAR, C. La reforma universitaria de Córdoba de 1918: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, universidad y política en la Argentina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.51-61, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>.> Acesso em: 2 nov. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3.ed. São Paulo: Polis, 1982.

TRINDADE, H. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira**. En publicacion: Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Marcela Mollis. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2003. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/trindade.pdf> >Acesso em: 6 set.2010.

\_\_\_\_\_. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, Especial, p.819-844, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a09v2588.pdf>> Acesso em: 6 set. 2010.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO. MEC. CORTEZ, 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <[http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui/es/publicaciones/revsup/res107/txt4.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/res107/txt4.htm)> Acesso em: 1 nov. 2009.

UNIVERSIDADE DO PORTO. Despacho N.º GR.41, de 15 de julho de 2011. Constituição do Conselho Coordenador do Modelo Educativo da U. Porto. Disponível em: <[sigarra.up.pt/up/legislacao\\_geral.legislacao\\_ver\\_ficheiro?pct\\_gdoc](http://sigarra.up.pt/up/legislacao_geral.legislacao_ver_ficheiro?pct_gdoc), > Acesso em: 23 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto. **Relatório acerca da concretização dos objectivos do Processo de Bolonha no Ano Lectivo 2007/2008**. [manuscrito][s.d].

\_\_\_\_\_. Disponível em: <[http://sigarra.up.pt/up/web\\_page.inicial](http://sigarra.up.pt/up/web_page.inicial)> Acesso em: 1 mar. 2010.

VAIN, P. D. **La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo**. comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria. Ministerio de Educacion. Argentina. Série estudios, n.4. Disponível em: <<http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/vain.pdf>> Acesso em: 15 ago.2011.

VALENTE, F. L. S. (Org.). **Direito humano à alimentação: desafios e conquistas**. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, F.A.G.. **Como nasceram os meus anjos brancos: a constituição do campo da nutrição em saúde pública no Brasil, 1999**. 266f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) -Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 1999.

\_\_\_\_\_. Fome, eugenia e constituição do campo da nutrição em Pernambuco: uma análise de Gilberto Freyre, Josué de Castro e Nelson Chaves. **História, Ciências, Saúde — Manguinhos**, v.8, n.2, p.315-339, 2001.

\_\_\_\_\_. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.15, n.2, p. 127-138, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v15n2/11829.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2011.

VEIGA, I.P.A O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.



\_\_\_\_\_. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA, I.P.A & CASTANHO, M.E.L. M.(Org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

VELA VALDÉS, J. Educación superior: inversión para el futuro. **Revista Cubana de Educación Superior**, Havana/Cuba, v.14, n. 2, p. 171-83, 2000. Disponível em: <[http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14\\_2\\_00/ems07200.pdf](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_2_00/ems07200.pdf)>. Acesso em 18 nov.2011.

YPIRANGA, L. A relação teoria /prática nos currículos de Nutrição. Dificuldades, contradições e avanços. In: Primeiro Encontro de Estágios do Curso de Nutrição Da UFPR, 1993. **Anais**. Paraná: UFPR, 1993.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In: APPEL, M. W & ZABALZA, M. A. (Org.). **Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate\_ contextos, questões e perspectivas**. Lisboa: Universitárias Lusófonas, 2003. p.13- 49.



## APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas com os Professores

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Pós Graduação: \_\_\_\_\_

Tempo na docência: \_\_\_\_\_

Disciplinas que ministra: \_\_\_\_\_

### **Roteiro de Entrevista**

Na tua opinião qual a concepção de profissional nutricionista que o Curso onde atua projeta?

Como essa proposta foi engendrada nas políticas de saúde e nas práticas acadêmicas?

Qual a reação de professores e alunos frente a elas?

Os estudos recentes sobre a docência mostram que recebemos, enquanto professores, influências de nossa trajetória de vida. Na tua opinião quem ou o que inspira as tuas decisões e o modo como ensinas?

Relates alguma experiência como aluno que podes nomear com muito significativa.

Consideras que as experiências apontadas pelos alunos como importantes revelam o contexto geral das práticas acadêmicas?

O projeto pedagógico do Curso de Nutrição favorece/estimula experiências como a que mencionastes?

Encontras dificuldades/desafios a superar para alcançar teus objetivos? O que facilitaria o trabalho proposto?

Que iniciativas poderia a Universidade proporcionar para desenvolver um profissional comprometido com a atenção à saúde fosse cada vez mais significativo para o aluno?

Como sugeres que as experiências pedagógicas no campo da Nutrição poderiam ser referências para melhorar a qualidade dos cursos e a qualidade da ação pedagógica do nutricionista?

**APÊNDICE B– Roteiro das Entrevistas com Alunos e as Nutricionistas**

Nome: \_\_\_\_\_  
Local de Formação: \_\_\_\_\_  
Pós Graduação: \_\_\_\_\_  
Tempo na em atividade: \_\_\_\_\_  
Área que atua: \_\_\_\_\_

Na tua opinião qual a concepção de profissional nutricionista que o Curso onde estudastes (ou estuda), projeta?

Como essa proposta foi (está) engendrada nas políticas de saúde e nas práticas acadêmicas?  
Qual a reação de professores e alunos frente a elas?

Os estudos recentes sobre a docência mostram que recebemos, enquanto alunos, influências de nossa trajetória de vida. Na tua opinião quem ou o que inspira as tuas decisões e o modo como desenvolve as tuas atividades profissionais?

Relates alguma experiência como aluno que podes nomear com muito significativa.  
Consideras que a experiência apontada como importante revelam o contexto geral das práticas acadêmicas? Por quê?

O projeto pedagógico do Curso de Nutrição favorece/estimula experiências como a que mencionastes?

Encontras dificuldades/desafios a superar para alcançar teus objetivos? O que facilitaria o trabalho proposto?

Que iniciativas a Universidade poderia proporcionar para desenvolver um profissional comprometido com a Atenção a Saúde fosse cada vez mais significativo para o aluno?

Como sugeres que as experiências pedagógicas no campo da Nutrição poderiam ser referências para melhorar a qualidade dos cursos e a qualidade da ação pedagógica do nutricionista?

Que comentários você gostaria de deixar?