



Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
Faculdade de Medicina
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde
Cardiologia e Ciências Cardiovasculares
Linha de Pesquisa: Educação e Saúde



Maurem Ramos

**Um grupo de estudos com trocas de gostos, cheiros, texturas e sabor:
Docentes nutricionistas e o ensino em Nutrição**

Porto Alegre, 2008

Maurem Ramos

**Um grupo de estudos com trocas de gostos, cheiros, texturas e sabor:
Docentes nutricionistas e o ensino em Nutrição**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cardiologia e Ciências Cardiovasculares da Faculdade de Medicina - FAMED, Linha de Pesquisa em Educação e Saúde (Projeto da Pós-Graduação em Educação e Saúde, conforme documentos aprovados pela FAMED/FACED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Saúde.

Orientador Prof. Dr. Waldomiro Carlos Manfroi

Co-orientadora Prof^ª. Dr^ª. Carmen B. Machado

Porto Alegre, 2008

R175g Ramos, Maurem

Um grupo de estudos com trocas de gostos, cheiros, texturas e sabor: docentes nutricionistas e o ensino em nutrição/Maurem Ramos; Orient. Waldomiro Carlos Manfroi; Co-orient. Carmen B. Machado. – 2009. 153 f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Cardiologia e Ciências Cardiovasculares, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

1. Educação superior 2. Nutrição 3. Nutricionista 4. Docentes 5.

Recursos humanos em nutrição I. Manfroi, Waldomiro Carlos II. Machado, Carmen Lucia Bezerra III. Título.

NLM: QU 18

FOLHA DE APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Maurem Ramos

**Um grupo de estudos com trocas de gostos, cheiros, texturas e sabor:
docentes nutricionistas e o ensino em Nutrição**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cardiologia e Ciências Cardiovasculares da FAMED, Linha de Pesquisa em Educação e Saúde (proposta do Projeto da Pós-Graduação em Educação e Saúde, conforme documentos aprovados pela FAMED/FACED.), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Saúde.

Porto Alegre, 17 de dezembro de 2008.

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese referida, elaborada por Maurem Ramos, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Ciências da Saúde.

Comissão Examinadora:

Maria Helena Mena Barrero Abrahão – PUC/RS

Vera Maria Rocha – UFRGS

Marco Antonio Rodrigues Torres - UFRGS

Prof. Dr. Waldomiro Manfroi, FAMED/UFRGS, Orientador.

Profª. Drª. Carmen B. Machado, FACED/UFRGS, Co-Orientador(a).

CONCEITO FINAL: A

AGRADECIMENTOS

As colegas professoras nutricionistas, que aceitaram o convite de participar da realização deste estudo, o qual sem as quais restaria inviabilizado. Agradeço o carinho, a dedicação e a seriedade com que em todos os momentos se dedicaram ao processo.

Aos orientadores, o Prof. Dr. Waldomiro Carlos Manfroi, PPGFAMED, e Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia B. Machado, PPGFACED, obrigada pelo estímulo, dedicação e ensinamentos que tornaram possível este estudo.

Ao meu filho, Maurício, que soube entender e absorver todo o *stress* que acompanha um processo de tese: obrigada.

A família estendida: irmã e sobrinhos, obrigada pelo apoio.

Aos colegas professores do Departamento de Medicina Social, da Faculdade de Medicina/UFRGS, por terem facilitado minha dedicação à tese.

Aos colegas do projeto de PPG em Educação e Saúde, com os quais aprendi muito sobre as diferenças.

Vida de grupo tem vários sabores:

- *Quente, frio, ao ponto.*
- *Doce? Melado? Cheiro de hortelã?*
- *Castanha, chocolate, perfume de canela.*
- *Salgado? Gelado? Cheiro de maçã?*
- *Palmito, frango, damasco.*
- *Perfumes vindos da janela, lembrando o cheiro da vida vivida, gosto de hortelã.*

Madalena Freire, 2008

RESUMO

Esta tese de doutoramento é resultado da proposta de formação de professoras nutricionistas, instrumentalizada metodologicamente pela pesquisa-ação, na perspectiva do ciclo auto-reflexivo, tendo sido justificada pela bibliografia revisada. Inicialmente apresento uma revisão bibliográfica sucinta, e na seqüência, dois artigos nos quais faço o relato de todo o processo de pesquisa e reflito sobre os resultados obtidos. No primeiro, apresento a proposta metodológica da tese e um recorte dos debates sobre a Diretriz Curricular da Nutrição, com o que foi possível a identificação das fragilidades sobre o conhecimento e entendimento da DCN pelo grupo. No seguinte, relato e discuto as categorias que emergiram da análise textual discursiva, com base na interpretação das falas das professoras que o constituíram, sendo possível então identificar e entender as dificuldades e possibilidades de mudanças nas suas práticas educativas. Ao finalizar este processo, fica demonstrado que esta proposta de formação contribui para a mudança nas práticas educativas daquelas professoras, o que permitiu também a produção de conhecimento resultante do processo dialógico entre os saberes acumulados e os saberes resultantes da reflexão *do* grupo, sobre suas próprias práticas educativas.

ABSTRACT

This doctorate thesis is the result of the proposal of formation of nutritionist professors, methodologically instrumentalized through action-research, in the perspective of a self-reflexive cycle, and justified by the reviewed bibliography. I initially present a succinct bibliographic review, followed by two articles in which I report all the process of research and present a reflection on the results. In the first article, I present the methodological proposal of the thesis and depict the debates about the Nutrition Curricular Guidelines, which made possible the identification of weaknesses in the knowledge and understanding of the NCG by the group. In the following article, I report and discuss the categories that emerged in the discursive textual analysis, based on the interpretation of the speeches of the professors that constituted the group, making it possible to identify and understand the difficulties and possibilities of change in their educational practices. At the end of the process, it is demonstrated that this proposal of formation contributed for a change in the educational practices of those professors, which also allowed the production of knowledge resulting from the dialogic process among the accumulated learning and the knowledge resulting from the reflection of the group about their own educational practices.

LISTA DE SIGLAS

- ABN** – Associação Brasileira de Nutrição
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CEPANDAL** - Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina
- CES** – Câmara de Ensino Superior
- CFN** – Conselho Federal de Nutricionistas
- CONBRAN** – Congressos Brasileiros de Nutrição
- DCN** - Diretrizes Curriculares da Nutrição
- FACED** - Faculdade de Educação
- FAMED** - Faculdade de Medicina
- HCPA** - Hospital de Clínicas de Porto Alegre
- IDA** – Integração Docente-Assistencial
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- FAO** – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PAT** – Programa de Alimentação do Trabalhador
- PBL** - *Problem Basic Learning*
- PPG** – Programa de Pós-Graduação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROMED** – Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina
- PSF** – Programa de Saúde da Família
- SESU** – Secretaria de Educação Superior
- SUS** – Sistema Único de Saúde
- UNI** – Programa “Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais da Saúde: União com a Comunidade”
- UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA NO BRASIL	11
1.1.1 Breve histórico do surgimento da categoria profissional	12
1.1.2 Os primeiros passos na formação acadêmica	14
1.1.3 Os passos mais recentes na formação acadêmica	17
1.2 REVISANDO A BIBLIOGRAFIA: EM BUSCA DO OBJETO DE PESQUISA	21
1.2.1 A formação dos profissionais de Saúde	21
1.2.2 A prática educativa do docente na Saúde	24
1.2.3 Sobre a formação do professor para o ensino universitário	27
REFERÊNCIAS	31
2 ARTIGO 1 [Original] - UM GRUPO DE ESTUDOS COM TROCAS DE GOSTOS, CHEIROS, TEXTURAS E SABOR: DOCENTES NUTRICIONISTAS DISCUTINDO ASPECTOS DA DIRETRIZ CURRICULAR	37
RESUMO.....	37
INTRODUÇÃO	37
PROPOSTA METODOLÓGICA	40
PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	41
O GRUPO DE PROFESSORAS	42
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ENCONTROS.....	44
UM POUCO DAS HISTÓRIAS DAS PROFESSORAS	45
ENTENDENDO ALGUNS ASPECTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA NUTRIÇÃO (DCN).....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60
ARTIGO 1 – [Versão em Inglês] EXCHANGING TASTES, SMELLS, TEXTURES AND FLAVOR IN A STUDY GROUP: NUTRITIONIST TEACHERS DISCUSSING ASPECTS OF THE CURRICULAR GUIDELINES	66
ABSTRACT	66
INTRODUCTION	66
METHODOLOGICAL PROPOSAL	69
A PROPOSAL OF TEACHER FORMATION	70
THE GROUP OF TEACHERS	71
CONSIDERATIONS ABOUT THE MEETINGS.....	72
A LITTLE BIT OF THE TEACHER’S STORIES	74
UNDERSTANDING SOME ASPECTS OF THE NUTRITION CURRICULAR GUIDELINES (NCG)	75
FINAL CONSIDERATIONS	87
REFERENCES	89

3 ARTIGO 2 – [Original] DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA MUDANÇA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORAS NUTRICIONISTAS: UM GRUPO DE ESTUDOS COM TROCAS DE GOSTOS, CHEIROS, TEXTURAS E SABOR	94
RESUMO.....	94
INTRODUÇÃO	94
PROPOSTA METODOLÓGICA	98
CONSTRUÇÃO, OBTENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	99
FORMAÇÃO DOCENTE.....	99
O GRUPO DE PROFESSORAS	100
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ENCONTROS.....	101
DISCUTINDO O PROCESSO E ENTENDENDO A PRÁTICA EDUCATIVA DAS PROFESSORAS.....	102
CONSTATAÇÃO DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE	102
ELEMENTOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	104
DESAFIOS PARA MUDANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	107
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DOCENTE, COMO DIFICULDADE PARA MUDANÇA ..	109
POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	117

ARTIGO 2 - [Versão em Inglês] - DIFFICULTIES AND POSSIBILITIES OF CHANGE IN THE EDUCATIONAL PRACTICES OF NUTRITIONIST TEACHERS: EXCHANGING TASTES, SMELLS, TEXTURES AND FLAVORS IN A STUDY GROUP	123
ABSTRACT	123
INTRODUCTION	123
METHODOLOGICAL PROPOSAL	128
CONSTRUCTION, COLLECTION AND ANALYSIS OF DATA	128
DOCENT FORMATION	129
THE GROUP OF TEACHERS	129
CONSIDERATIONS REGARDING THE MEETINGS	130
DISCUSSING THE PROCESS AND UNDERSTANDING THE TEACHER'S EDUCATIONAL PRACTICE ...	131
THE REALIZATION OF THE NEED OF A TEACHING FORMATION.....	131
ELEMENTS OF THE WORK RELATIONS IN THE EDUCATION PRACTICE.....	133
CHALLENGES FOR CHANGES IN THE EDUCATIONAL PRACTICES	136
THE ASSESSMENT OF LEARNING AND OF THE TEACHER AS A DIFFICULTY TO CHANGE.....	138
POSSIBILITIES OF CHANGE.....	141
FINAL CONSIDERATIONS	145
REFERENCES	147

APÊNDICE	153
-----------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Se cada teoria social é expressão de um autor, falar no impessoal, sem sujeito, não passa de uma consumada mentira, um passe de mágica que visa deixar crer ao perplexo leitor que não foi alguém muito concreto quem escreveu o texto, mas sim um sujeito, que esconde a arrogância da pretensão de universalidade, contempla e fala da realidade, de fora dela.

Machado, 1996.

A partir da experiência acumulada como profissional nutricionista atuante em serviços de saúde e encerrada esta etapa profissional, optei por ingressar na carreira docente, dando-se assim o meu ingresso nesta Universidade.

O início deste processo específico de doutoramento, coincidiu com meu ingresso também na Comissão de Graduação do Curso [Superior] de Nutrição, da Faculdade de Medicina (FAMED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A principal razão que me levou a ingressar no – ainda em projeto – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde, foi a expectativa de aprendizado e a oportunidade de agregar a pesquisa as minhas atividades práticas educativas nesta Instituição. O projeto de PPG também me oferecia a oportunidade de entender e de apreender as implicações pedagógicas que envolvem toda e qualquer instituição de ensino superior.

Em tempo, esclareço que o referencial teórico que embasa esta tese vem de autores das Ciências Sociais e que assumem a Educação como prática social. Esta, no meu entendimento, deve necessariamente partir sempre da relação dialógica entre o Eu e o Outro. Ao escrever sobre a prática social que realizo enquanto professora, ao me referir a esta realidade, não posso distanciar-me dela. Portanto, escrevo *da* e *sobre a* realidade social a qual pertença. Assim, utilizo a primeira pessoa do singular.

A partir daí, iniciei o estudo da Diretriz Curricular da Nutrição – DCN (BRASIL, 2001), de onde surgiram os questionamentos que me levaram a buscar auxílio na bibliografia, a fim de entender esta determinação legal (trata-se de uma Resolução). Nesta leitura, foram surgindo termos e conceitos desconhecidos, aos quais passei a tensionar nos seguintes pontos: o significado de *competências e habilidades*, o *ensino centrado no aluno*, o *aprender a aprender*, a *interdisciplinaridade*, que a compõe.

Mas, o que é e como se faz um Projeto Político Pedagógico (PPP)? Esta, ao que parece, foi minha primeira indagação efetiva e que desencadeou uma rede de questionamentos e uma corrente de pensamentos que, por sua vez, levaram a idéias, a algumas respostas,

também a algumas possibilidades e, sobretudo, a muitas limitações. Entre elas, a necessidade de procurar respostas ao que é tudo isto. Foi desta maneira que, com o auxílio da bibliografia, pude iniciar este processo de entendimento. Registro a seguir, alguns aspectos que considere relevantes para tanto.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) envolve instituições de ensino em todos os níveis. O PPP destacou-se (ver citação a seguir) a partir da exigência latente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, deixando explícita a idéia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

E, na Diretriz Curricular do Curso de Nutrição (BRASIL, 2001), encontrei:

Artigo 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Nutrição definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de nutricionistas, estabelecidas pela CES/CNE para aplicação na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação em Nutrição (...).

E o Artigo 9º do mesmo diploma legal, refere que “o curso (...) deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem (...)”.

Então, o PPP determina a estrutura e a organização de um curso de graduação nas faculdades e universidades. Concordo com alguns autores que se referem ao PPP como currículo. No entanto, ressalto que não pode ser tomado por sinônimo de grade curricular, por ele ultrapassar em muito a elaboração de uma lista pura e simples de disciplinas a serem cursadas pelos alunos. Um PPP deve ser um registro sobre a justificativa de implantação de um curso, a necessidade, a finalidade, assim como qual a sua relevância social, quais seus objetivos, que perfil de egresso espera formar e para trabalhar com o quê, para quem e como. Para alcançar tais objetivos, um PPP deve ser elaborado a fim de proporcionar tudo isto ao discente, definindo como será seu desenvolvimento, quais suas regras, normas e propósitos. E ainda, se e de que forma será oferecida a prática, em que situações e como deverá ser a metodologia de ensino e a avaliação, para proporcionar este *quantum* pretendido pelo curso.

Na continuidade do processo de doutoramento, para pensar o projeto de tese, procurei responder às dúvidas surgidas, como dito, através da bibliografia que embasou e auxiliou na

delimitação da questão de pesquisa. Este registro demonstra esta caminhada, desde a revisão de bibliografia, até a conclusão da análise dos resultados construídos ao longo da pesquisa.

A seguir, indico a forma como está organizado este trabalho.

No item 1.1, registro uma síntese da história da formação do nutricionista no país. Esta revisão mostrou-me como foi idealizada e, principalmente, pude vislumbrar a mudança de concepção na legislação, como se verificava no currículo mínimo para a DCN. Neste momento comecei a definir uma questão de pesquisa: que prática educativa o professor deve utilizar para a atual concepção da formação profissional.

No item 1.2, reviso a bibliografia em busca do objeto de pesquisa, i.e., a formação dos profissionais da saúde, com o enfoque na prática educativa do professor de ensino superior, na qual verifiquei uma carência em sua formação pedagógica. Refiro-me aqui à formação específica para a docência universitária, de onde conclui que esta formação é necessária e urgente para oferecer subsídios pedagógicos e didáticos para os professores. Este processo de formação vem ao encontro do movimento mundial pela profissionalização docente, que discute a problemática do ofício do professor para o ensino superior. Dialogando com os autores que embasam esta tese, identifico a necessidade de um programa de formação para professores nutricionistas que discuta suas práticas educativas.

Seguem-se, então, dois artigos, nos quais relato o processo de formação do grupo de oito professoras, no decorrer de doze encontros (que configurou a pesquisa-ação), através da reflexão das suas práticas, da exposição de suas idéias, das suas ansiedades e preocupações. Desta forma, foram desenvolvendo condições de entendimento e compreensão da proposta de mudanças da prática educativa para o ensino da nutrição nos cursos de graduação. Mais especificamente, no primeiro artigo, descrevo a proposta metodológica da pesquisa (pesquisa-ação) e descrevo o entendimento do grupo a respeito da DCN. No seguinte, descrevo e explico as categorias que emergiram do processo da análise textual discursiva dos dados construídos pela interpretação das falas das professoras do grupo.

1.1 O contexto da formação do nutricionista no Brasil

Busquei, a partir das fontes bibliográficas, apropriar-me da história do surgimento e da formação acadêmica da categoria profissional de nutricionista e, neste sentido, verifiquei que não existem muitas publicações a respeito, restringindo-se a algumas dissertações e teses de programas de pós-graduação, em que docentes se preocuparam com o tema. Faço um breve

relato do surgimento do trabalho do nutricionista - denominado primeiro de dietista¹ - e após o início da atividade acadêmica.

1.1.1 Breve histórico do surgimento da categoria profissional

Para Santos (1988), a categoria profissional nutricionista começa com o surgimento da profissão de dietista, no interior da enfermagem, com a constituição da dietética. O significado do termo vem do estudo da ciência dos regimes alimentares concebidos aos doentes (KOPRUSZYNSKI, 2003).

Da era medieval se tem notícias que a alimentação como componente de cuidados à saúde, fazia parte da prática de mulheres que trabalhavam caritativamente no cuidado domiciliar do doente, a “enfermagem empírica” (BOSI, 1996). Em 1854, Florence Nightingale, fundadora da enfermagem moderna e da sistematização do cuidado ao doente, institui formalmente a dietética, durante a Guerra da Criméia, ao instalar duas cozinhas, contratar cozinheiros, utilizar utensílios para servir as refeições e elaborar um cardápio dietético, para melhorar os cuidados com soldados ingleses feridos (FERNANDES, 2005).

Nos Estados Unidos, durante a primeira guerra mundial, a superlotação de soldados feridos nos hospitais exigiu profissionais que cuidassem especificamente da alimentação (BOOG *et al.*, 1988). No pós primeira guerra, a produção de alimentos escassa e debilitada provoca uma discussão sobre segurança nacional, tendo como eixo a produção e distribuição de alimentos. Foi provavelmente neste contexto que iniciaram, de forma mais sistematizada, os estudos sobre alimentos, alimentação e nutrição.

Estas questões do início do Século XX marcam o campo da nutrição, seja enquanto construção de ciência, de política social ou de categoria profissional, conforme Vasconcelos (2001). Já havia um conhecimento acumulado sobre os alimentos e a relação da doença com a dieta, o que impulsionou a criação dos centros de estudos e pesquisas e a emergência de profissionais capacitados para sua aplicação em vários países. O campo de estudos da dietética se amplia, concebendo-a como aplicação prática da Ciência da Nutrição (VASCONCELOS, 2001, 2002).

Na América Latina este campo de estudos ganhou impulso em 1926, pelo criador do Instituto Municipal de Nutrição de Buenos Aires, o médico Pedro Escudeiro, que na década

¹ Até 1958, ano do 1º Congresso Brasileiro de Nutricionistas havia duplicidade de denominações nutricionista e dietista.

de 1930 criou também a Escola Nacional de Dietistas, além de cursos de pós-graduação em nutrição para médicos (BOSI, 1996). Nestas instituições formaram-se muitos pesquisadores da América Latina, entre eles alguns médicos brasileiros como Josué de Castro, e ainda duas enfermeiras, estas as primeiras dietistas brasileiras: Firmina Sant'Anna e Lieselotte Hoeschl Ornellas (L'ABBATTE, 1988; VASCONCELOS, 2002). No Brasil, estas dietistas deram origem ao trabalho do nutricionista, iniciado no final do ano de 1930, mantendo uma relação hierarquizada em relação ao médico nutrólogo, para compor uma equipe técnica de caráter individualista, prestando assistência ao paciente hospitalizado nas questões de alimentação (COSTA, 2001). A formação, portanto, seguindo a tendência latino-americana, se concentrava na preparação de dietistas para as instituições hospitalares, nascendo assim, os primeiros cursos no Brasil.

Neste mesmo período, resultado da conjuntura político-social da época, para criar as bases da industrialização brasileira e dar conta da questão social, o Governo Vargas traça diferentes estratégias, propondo intervenções para regular a relação capital-trabalho-sociedade. Na implementação das políticas sociais, a alimentação surge para melhorar as condições de vida dos trabalhadores e suas famílias. É criado o Serviço de Alimentação da Previdência Social, órgão responsável pela instalação dos primeiros restaurantes para fornecer refeições aos trabalhadores. Cria-se assim, a necessidade de formar recursos humanos para a área (SANTOS, 1988).

A evolução desta profissão sempre esteve envolvida com políticas públicas voltadas para a reprodução da força de trabalho, que é vista culturalmente como a função social do corpo na produção capitalista. Sua ação esteve caracterizada na produção de refeições, além do cuidado dietético do paciente hospitalizado, em restaurantes operários e em hospitais (ESCODA, 1991). Estas duas práticas da dietética sofreram a influência de duas vertentes distintas do saber médico que constituía o campo de estudos da nutrição na época. Vasconcelos (2002) as caracteriza como: a *perspectiva biológica*, que originou a nutrição clínica, caracterizada pela atenção individual ao doente, com base no aspecto clínico-fisiológico do consumo e na utilização biológica do nutriente; a segunda, a *perspectiva social*, cuja prática era voltada para o coletivo e na qual era estudado o aspecto da nutrição que envolvia a produção, a distribuição e o consumo de alimentos para e pela população. Esta vertente originou a área de alimentação coletiva e posteriormente a de nutrição em saúde pública.

1.1.2 Os primeiros passos na formação acadêmica

Kopruszynski (2003), revisando a literatura encontrada, registra uma vertente da história da educação em nutrição, originada no Canadá com a atuação de religiosas da Ordem das Ursulinas em Québec, no ano de 1670; e, posteriormente, nos idos de 1867, em Ontário, no ensino de economia doméstica. Apesar deste registro, segundo a autora, há uma forte evidência de que o primeiro curso em nível universitário para formação de dietistas tenha iniciado na Universidade de Toronto, também no Canadá, em 1902.

Os primeiros cursos surgidos no Brasil datam da década de 1930. Em 1939, como citei, foi criado o primeiro curso no então Instituto de Higiene de São Paulo (hoje USP). Em 1943 foi o curso do Serviço de Alimentação da Previdência Social (atual UNIRIO), no ano seguinte, o curso da atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em 1948 iniciou o curso do atual Instituto de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na década de 1950 foi criado o curso nas Universidades Federais da Bahia e de Pernambuco, e, posteriormente na Fluminense. A partir de então, até os dias atuais, inúmeros outros foram criados.

Há registros divergentes sobre a ênfase no processo de formação do então dietista, mas em geral eram formados para atuarem tanto em nutrição clínica, quanto para a alimentação coletiva e nutrição em saúde pública, forte campo de atuação da Política de Alimentação e Nutrição que perdurou até o início da década de 1960.

A Associação Brasileira de Nutricionistas, constituída em 1949, inicia em 1954 o processo de reconhecimento dos cursos em nível superior. Em 1962 o então Conselho Federal de Educação (atualmente CNE), aprova o primeiro currículo para formação de Nutricionistas no Brasil, passando ao *status* de nível superior. Abriu-se, assim, o caminho para a regulamentação da profissão por força de lei (Lei 8.234/1991), o que ocorreu em 1967 (CASTILHO, 2001).

O primeiro currículo de formação do nutricionista de 1964 se origina em meio às discussões da educação em nutrição na formação profissional, iniciadas antes da década de 1960. Em 1957 foi encaminhada a solicitação, ao Ministério de Educação e Cultura, para reconhecimento do Curso de Nutrição do Serviço de Alimentação da Previdência Social como curso superior. Este processo culminou na Portaria Ministerial n. 514/64, que fixou as disciplinas básicas e profissionalizantes da formação e com a previsão de duração de três anos, com o opcional de mais um ano de estágios (BARRETO, 1992).

Antecedentes de todo este movimento estão vinculados a II Conferência Latino Americana de Nutrição, ocorrida em 1950, quando o país passa a ser alvo da recomendação da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) para as políticas de alimentação e nutrição, realidade do contexto histórico, social e político das décadas de 1950-1960, período marcado principalmente pela participação das agências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (L'ABBATE, 1988). As deliberações da Conferência ampliaram as intervenções e a necessidade de preparo de pessoal especializado para sua implementação.

Embora o I Congresso Brasileiro de Nutrição, em 1954, tenha tido na maioria dos participantes nutrólogos e fisiologistas, foi recomendada - seguindo a discussão da II Conferência, entre outras -, a criação de cursos para formação de nutricionistas em nível universitário e o registro oficial da profissão. Em 1958, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Nutricionistas, que discutiu a organização da categoria, ampliação do mercado de trabalho e as questões técnico-científicas do campo de atuação profissional.

Destaca-se deste evento, a recomendação de eliminar as duas denominações (nutricionista/dietista), que conviviam desde o início dos cursos, em favor da primeira. Isso, segundo Santos (1988), caracterizava a ampliação dos campos de atuação do dietista, no Brasil, para além da clínica.

A partir do discurso generalizado, da necessidade do nutricionista integrar as equipes multiprofissionais e de também ser um educador, discutiu-se no II Congresso Brasileiro de Nutricionistas, o seu campo de prática e atribuições, mercado de trabalho e outros temas.

Segundo Viana (1995), a ampliação do campo de atuação do dietista que se originou no espaço hospitalar, desenvolveu-se nos diversos países e organizou sua prática de forma a articular-se com as necessidades geradas no âmbito de cada formação social. Isto foi possível por uma concepção ampliada da dietética, originada na Inglaterra com Mary Swartz Rose, em 1935, que estabeleceu a distinção e o relacionamento entre a nutrição e dietética. A Nutrição como ciência, lida com as necessidades dos seres humanos nos diversos momentos do ciclo da vida e a dietética se refere à aplicação prática desta ciência a indivíduos ou grupos, na saúde e na doença.

Na seqüência destes eventos, foram necessárias a uniformização dos currículos e a emergência de atualizar as funções do nutricionista. Iniciaram em 1965 os primeiros eventos com esta finalidade na América Latina e Brasil, patrocinados pela OPAS/OMS. No Brasil

ocorreu o III Congresso Brasileiro de Nutricionistas e I Encontro Latino Americano de Nutricionistas.

Em 1966, em Caracas, ocorreu a I Conferência sobre Adestramento de Nutricionistas/Dietistas de Saúde Pública; e, em 1967, o IV Congresso Brasileiro de Nutricionistas. Em meio a estas discussões, com as modificações políticas, sociais e econômicas pelas quais passava o país, com a nova Ordem instituída a partir de 1964, houve a Reforma Universitária de 1968 que ampliava a pós-graduação e o paradigma científico passava a ser a abordagem eleita no fazer educativo e na pesquisa.

Houve uma II Conferência sobre Adestramento em 1973 que resultou, ainda naquele ano, na criação da Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina (CEPANDAL). Com base nas recomendações da CEPANDAL e da I Reunião Brasileira sobre a formação do Nutricionista em 1972, foi aprovado, em 1974, o segundo currículo mínimo de formação de nutricionistas no Brasil.

Segundo Barreto (1992), este novo currículo mínimo era composto por matérias básicas (como biologia, ciências morfológicas, ciências fisiológicas, patologia e ciências sociais e econômicas) e profissionais (como bromatologia e tecnologia dos alimentos, higiene dos alimentos, ciências da nutrição e alimentação, nutrição aplicada e administração de serviços de alimentação), trazendo avanços ao currículo. Essas mudanças provocaram a organização das disciplinas em blocos de matérias, melhorando a hierarquização (para a concepção da época), com os conhecimentos das disciplinas básicas a dar suporte ao ciclo profissional, fixando uma carga horária maior e a duração da graduação em quatro anos.

Para Castilho (2001), este currículo objetivava fortalecer a área de alimentos como objeto de trabalho do nutricionista, já em discussão, assim como prepará-lo melhor para trabalhar em saúde pública, campo de atuação que se vislumbrava nas discussões das Conferências sobre Adestramento de Nutricionistas e que a CEPANDAL recomendava.

Entretanto, conforme Barreto (1992), aquele foi um momento em que o profissional nutricionista se viu em uma situação contraditória, que entendo repetir-se nos dias atuais com a nova proposta de reformulação curricular. Para a autora, o Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que ampliava a política de alimentação e nutrição, ao planejar suas ações não se comprometia em colocar o nutricionista nos pontos estratégicos. No final da década de 1970, ao criar o Programa de Alimentação do Trabalhador, obrigando os empresários ao fornecimento de refeições aos empregados, houve uma migração do profissional nutricionista

do campo da saúde pública, para dar conta de um mercado de trabalho privado que se expandia.

1.1.3 Os passos mais recentes na formação acadêmica

A partir da capital francesa, no início da década de 1970, surge um movimento de crítica que envolve o modelo predominante do ensino tradicional. Associado a mudanças relacionadas com o mundo do trabalho, ao avanço do conhecimento científico, ao tecnológico e da comunicação, surge a noção de *competência* aplicada às políticas educacionais (PLANTAMURA, 2005; SILVA e SANTOS, 2003).

Com o aumento crescente dos cursos de nutrição e com a diversificação do campo de atuação, ocorreram muitos eventos com a finalidade de debater sobre a formação acadêmica de nutricionistas. Conforme Castilho (2001), nos eventos que discutiram a formação acadêmica de nutricionistas, foram detectadas falhas e formuladas sugestões para atualização dos currículos e das metodologias de ensino, bem como constatou-se que o currículo de 1974 já não dava conta do campo de atuação profissional e nem garantia o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis a prática profissional.

Para N. Costa (2001), é possível destacar três momentos de discussão nos eventos citados, apresentados a seguir.

Um primeiro momento voltava-se para o exercício profissional, delimitação de seu perfil, espaço de trabalho e atribuições específicas e, em seguida, iniciaram-se as discussões sobre os currículos da formação. Resultaram nas recomendações iniciais para o ensino de nutrição nas escolas superiores. Estas recomendações eram válidas para o universo da América Latina. De acordo com a autora citada, estes estudos privilegiavam as dimensões formais dos currículos principalmente carga-horária, disciplinas e conteúdos; no entanto, não se discutia o fazer pedagógico, a metodologia de ensino.

O segundo momento foi caracterizado por discussões sobre as dificuldades da formação. Neste período houve dois diagnósticos dos cursos de nutrição. Como resultado, foi recomendado aumento do número de cursos, integração no ensino, reorganização do currículo, entre outras. Também avançaram nestes eventos, as discussões profissionais para a dimensão político-social.

O último momento é o do surgimento das discussões da década de 1990, começando na especificidade das competências do nutricionista e na análise da situação da formação

daquela década. Reitera-se a existência aqui de uma lacuna entre teoria e prática, que já se materializava na década de 1980. Para a autora estas discussões continuavam sem avanço na perspectiva teórico-metodológica da análise do trabalho do nutricionista.

É neste contexto de transformações que, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foram criadas as comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) para, entre outras tarefas, propor diretrizes e organização curriculares das respectivas áreas. Foram designados para esta comissão, docentes de universidades brasileiras e representantes dos órgãos de classe, que tiveram como atribuições: atualizar os critérios de qualidade e os indicadores de oferta e de demanda para cursos da área, propor organização e diretrizes curriculares, verificar *in loco* as condições de funcionamento das instituições e dos cursos superiores e opinar em assuntos de sua especialidade (CASTILHO, 2001).

Neste mesmo período foi instituída a Comissão de Especialistas do Ensino de Nutrição que, pela descrição de Castilho (2001), iniciou os estudos para implantação da Diretriz Curricular considerando:

- A defasagem entre o currículo mínimo de 1974 e a Lei 8.234 de 1991, que regulamentou as atividades dos nutricionistas; a lei explicita atribuições dos nutricionistas bem como as suas atividades privadas;
- O desejo da categoria em sanar problemas decorrentes da necessidade de maior integração teoria e prática, com a finalidade de suprimir esta lacuna;
- A insuficiência de carga horária para realização de estágios supervisionados;
- A revisão de conteúdos e métodos de ensino dos cursos apontados como inadequados para o mercado de trabalho.

Uma proposta inicial desta comissão deu início a dois eventos para sua discussão: em 1997, o 1º Seminário “Novos rumos para o ensino da Nutrição”, e em 1998, a sua segunda edição, patrocinado pelo Conselho Federal de Nutricionistas (CFN). As discussões também ocorreram no meio acadêmico. A comissão de especialistas elaborou o documento final que foi disponibilizado para as instituições de ensino superior, por convocação da SESU/MEC que, após consulta pública, fora aperfeiçoado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Havia um parecer da Comissão da Câmara de Ensino Superior e do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), que preconizava um formato único a ser apresentado para as diretrizes curriculares dos cursos que integravam a área da saúde. Desta forma, estas diretrizes

foram apresentadas também aos setores da saúde, assim como aos representantes dos conselhos profissionais, entre outros, para os trâmites legais da Educação.

Desta forma, a Comissão CES/CNE reforçava a articulação, via diretriz curricular, entre a educação superior e a saúde, que em seu interior já há muito se discutia as falhas do modelo flexneriano de ensino, biologicista e tecnicista. Esta articulação visava garantir formação geral e específica dos egressos/profissionais, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, indicando competências gerais para este perfil de formação.

Assim, o conceito de saúde, os princípios e as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o processo da reforma sanitária brasileira, são elementos fundantes (e não meramente fundamentais) do Projeto Político Pedagógico (PPP), na construção do perfil acadêmico e profissional; perfil este com competências, habilidades e conhecimentos para atuar com qualidade, eficiência e poder de solução em todos os níveis do Sistema (SUS).

Em tempo, segundo os objetivos gerais das diretrizes curriculares comuns aos cursos da saúde, os cursos devem levar os alunos a “aprender a aprender”, afim de garantir a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.

As diretrizes curriculares abrem a oportunidade para que os cursos de graduação da saúde rompam com o modelo hegemônico e tradicional da transmissão do conhecimento, ou seja, centrado no professor, na teoria antecedendo a prática, nas atividades de aprendizagens no interior da sala de aula ou do hospital, da ênfase nas especialidades, da separação do ciclo básico e profissional.

Desta forma, as diretrizes curriculares da saúde indicam um caminho ou uma direção para mudanças. Como encontrado no Parecer nº 104/2002, da Câmara de Educação Superior: “as Diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões)² curriculares”. Ou seja, possibilita a flexibilidade, a autonomia, a criatividade e a decisão da instituição de ensino superior e, proporciona mais especificamente aos agentes envolvidos na construção do PPP do curso, indicar os meios necessários para a formação do estudante, de forma ética e com qualidade.

No seu conjunto, a diretriz curricular do Curso de Graduação em Nutrição contempla o que a categoria vinha discutindo nos vários eventos destinados a este fim. Com relação ao

² Parênteses no original.

perfil do egresso, no documento da auto-avaliação do processo de formação realizado no final da década de 1990 (CIVITAS, 2000), constato o desejo de se formar um profissional com o perfil descrito na diretriz curricular e a necessidade deste profissional de estar comprometido com a transformação das condições de vida da população.

Entretanto, logo após sua publicação a DCN foi analisada e discutida em evento no Rio de Janeiro, onde docentes experientes apontaram preocupações. Santos (2001) registra que no conjunto de competências e habilidades descritas, em sua grande maioria, os verbos utilizados dão a entender que as ações do profissional permanecem no nível da execução, há poucas ações que caracterizam o profissional no papel da *atuação criativa* e de *produtor do saber*. A autora dá pouco destaque para “a atuação da categoria no planejamento e implementação da política setorial”, o que para ela “representam importantes estratégias para a conquista de autoridade e autonomia técnica” (p. 64). Refere que permanece o quadro teórico fragmentado dos conteúdos curriculares das ciências biológicas e da saúde, sem a reflexão da historicidade do corpo, dos determinantes sociais, econômicos e políticos. No que tange as ciências sociais, humanas e econômicas, a compreensão dos determinantes da realidade humana limita-se ao processo saúde/doença, sem incluir as ciências da alimentação e nutrição, que ampliariam esta compreensão.

Com relação à mudança de concepção trazida pelas DCN, vários autores (RIGON, TOMASETTI, BARRETO, 2003; SILVA e SANTOS, 2003; SILVA, 2001) apontam, no entanto, que um dos maiores desafios a ser enfrentado para o novo paradigma é a falta de preparo do docente. Seja qual for o modelo de formação adotado, o docente precisa estar preparado para trabalhar de forma integrada nos conteúdos programáticos, para o processo de ensino centrado no aluno, para uma prática de trabalho interdisciplinar e a proporcionar situações que impliquem em uma educação significativa.

Quanto mais dinâmico for o modelo de formação implementado, mais se amplia a necessidade de preparo do docente. Para Silva (2001), a simples modificação do currículo ou do modelo pedagógico não modifica a postura docente. Para E. Costa (2001), a articulação entre os programas de pós-graduação e a graduação, integrando a formação do pesquisador à do professor, é um indicativo de um caminho para o enfrentamento desse desafio, desde que as demandas da pesquisa afetem positivamente o currículo da graduação. Assim, para ela, a atuação do professor, “articulando a pesquisa e a extensão às atividades de ensino, pode contribuir para a formação docente desde que seu ambiente de trabalho (...) seja utilizado para produzir conhecimento significativo” (p. 77).

1.2 Revisando a bibliografia: Em busca do objeto de pesquisa

A fim de determinar o objeto de pesquisa desta tese, procedi a uma revisão bibliográfica sobre a formação dos profissionais de saúde, abrangendo a prática educativa do professor em Saúde e a formação docente para o ensino superior nesta área.

1.2.1 A formação dos profissionais de Saúde

Na pesquisa bibliográfica encontrei uma referência da Rede Unida (1997), na qual consta que todas as graduações da área da saúde, em seus projetos político-pedagógicos, deverão ser organizadas para dotar os profissionais/egressos de competências gerais e específicas, voltadas para a promoção da saúde e da qualidade de vida da população, ancorados em princípios que deverão contemplar:

- Currículos fundamentados no humanismo e em metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem;
- Integração de conteúdos básicos e profissionalizantes;
- Relação de equilíbrio entre teoria e prática;
- Diversificação dos cenários de aprendizagem;
- Pesquisa integrada ao ensino, com a participação de profissionais dos serviços e da comunidade;
- Educação orientada aos problemas mais relevantes da sociedade;
- Seleção de conteúdos essenciais em bases epidemiológicas;
- Currículos flexíveis, com atividades eletivas;
- Terminalidade dos cursos, garantindo a formação geral do profissional;
- Educação centrada no aluno, visto como sujeito dos processos de ensino e aprendizagem;
- Avaliação formativa do aluno, baseada nas competências cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Neste mesmo documento, no item que refere a organização e os conteúdos curriculares está registrado:

“o modelo pedagógico do curso deverá ser fundamentado nos princípios da pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista, com um eixo metodológico firmemente estabelecido e que priorize metodologias ativas de ensino e aprendizagem” (*online*).

Identifiquei, assim, que havia um eixo comum para as graduações em saúde no que diz respeito à mudança de concepção e de metodologia de ensino. Da mesma forma, havia então o questionamento: que prática educativa será esta?

Avaliei estes pontos e senti a necessidade de rever, ainda que brevemente, as práticas educativas que vêm sendo adotadas por docentes no ensino superior e principalmente na formação de profissionais da saúde a fim de melhor encaminhar esta discussão. Mas antes, preciso situar o que entendo por *prática educativa* e por *metodologias ativas de ensino e aprendizagem*.

A *prática*, nas palavras de Alasdair McIntyre (*apud* CARR e KEMMIS, 1985), é “qualquer forma de atividade humana cooperativa, coerente, complexa e socialmente estabelecida” (p. 206), ou seja, ação e atividade. Para o agir humano é necessário pensar. Então há um movimento entre agir e pensar, centrado no sujeito com sua ação e em sua relação com o mundo. Nesta perspectiva toda, a *prática é social*.

Em termos de educação o processo de conhecer, possível por atos de ensinar e de aprender, caracteriza uma prática educativa (FREITAS, 2004). Para Zabala (1998), prática educativa é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p.18).

Tardif (2004), neste sentido, revela que um esquema teórico serve para justificar o agir dos educadores na forma como o fazem ou como deveria ser feito. Então, uma teoria da prática educativa consiste em ações formalizadas que se transformam em modelos como “um conjunto sistemático e coerente de representações, que do ponto de vista do pensamento racional e científico³ explicam a ação” (p. 150). Mas, alerta o autor, que a prática educativa

³ Refere-se à teoria positivista de Descartes, que deu à mente o trabalho da representação. Desta forma, dando-lhe também o alcance da verdade e somente a ela o conhecimento, levando-o para longe do ambiente, da comunidade e da integração homem/mundo, deixando o homem e seu pensamento individual como “fonte e o critério de todo o conhecimento confiável” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 50), porque a única realidade que aquele autor (Descartes) não duvidava era a mente.

também se origina do cotidiano, do mundo vivido pelo professor, de tradições sócio-culturais próprias da prática ou de um grupo de docentes.

A prática educativa para Carr (1996) pressupõe um esquema teórico – em uma concepção que vai ao encontro do alerta de Tardif (2004) -, no sentido de “um esquema teórico que é, ao mesmo tempo, constitutivo desta prática e o meio de entender as práticas educativas de outros” (p. 73). Refere aquele autor, que este esquema teórico é uma maneira de pensar a aprendizagem compartilhada com outros professores. Esta prática mantém-se pela tradição e *per se*, aonde têm se desenvolvido e evoluído. É uma ação intencional e consciente carregada de crenças sobre o seu fazer, em que situação fazer e o que desejam conseguir.

No contexto das *metodologias ativas de ensino e aprendizagem*, diz Zabala (1998), a perspectiva construtivista do ensino toma como princípio a atividade mental dos estudantes para sua aprendizagem. O professor, portanto, precisa preocupar-se em promover esta atividade mental auto-estruturante, que é muito mais do que a exposição tradicional do conteúdo, o que por si não garante a aprendizagem (ANASTASIOU E ALVES, 2003). No sentido do contexto deste estudo, uso a metáfora das autoras:

Na *ensinagem*, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na lida cotidiana profissional e/ou pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula (p. 15).

Este processo exige uma interação dos atores, de forma dialógica e com liberdade. Ninguém é capaz de *saborear* o conhecimento se não for parte da sua própria construção, *saboreando* cada passo, cada etapa para sua realização. Ao professor - na nutrição é mais comum a professora - *tempera* este processo (muitas vezes literalmente), refletindo com o estudante, instrumentalizando-o para otimizar suas capacidades, fazendo-o crer no seu potencial, na sua autoria. Acompanhando o seu fazer, sem dar-lhe a *receita* pronta, assim ele constrói o conhecimento com seu próprio *sabor*.

Existem estratégias conhecidas para este processo, a maioria trabalha com a Problematização, partindo de uma situação real da prática social ou criada pelo professor na maioria das vezes, com base na sua experiência na Assistência ou ainda, um grupo organizado de professores que têm esta tarefa no interior dos cursos. Está sendo utilizada na formação em saúde a metodologia da Problematização (BERBEL, 1998; FREIRE, 2003, 2005) ou a estratégia conhecida pela Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP (ou PBL, do inglês, *Problem Based Learning*; VENTURELLI, 2003). Anastasiou e Alves (2003) oferecem na

perspectiva de metodologias ativas, para o processo do que elas chamam de *ensinagem*, várias estratégias. Conforme registrei acima, não é receita pronta. Assim, incentivo o professor (ou a professora) a tomá-las como exemplo e criar suas próprias estratégias de acordo com o contexto de cada situação de *ensinagem*.

1.2.2 A prática educativa do docente na Saúde

A revisão da bibliografia sobre o modelo de ensino em saúde vigente, demonstra ser hegemônica a abordagem biologicista, modelo centrado na figura do professor, com aulas expositivas e/ou em ambiente hospitalar, compartimentado e tecnicista (LAMPERT, 2003).

Este modelo converge da ordem política que se instalou no Brasil a partir de 1964 e com a reforma de ensino de 1968, cujo objetivo foi a expansão da tecnologia brasileira. A ênfase desta tendência pedagógica era, segundo Anastasiou e Alves (2003), formar o técnico especializado. Cabia ao professor, através da aula expositiva, aplicar o conhecimento produzido por outros sem contextualização, sem historicidade, sem fomentar a criticidade. Ao aluno resguardava-se apenas a assimilação e internalização da informação.

Segundo Anastasiou (1998) a técnica de aula expositiva como transmissão de conhecimento, data da pedagogia dos jesuítas. Ainda hoje, parece ser a mais utilizada e preferida entre docentes e discentes de todos os níveis, mesmo sendo verbalista e autoritária (LOPES, 1991). Mas por que esta tendência vigora?

Os registros demonstram que junto com o movimento mundial de mudança na educação, ocorrido anteriormente à reforma de 1968, foram tentadas no Brasil propostas de modernização do ensino, que vinham acompanhando e que refletiam idéias para a superação da simples transmissão do conteúdo, voltando-se para um processo de estudo de situação construtiva e significativa. No entanto, não vigoraram pela opção governamental ao tecnicismo.

Para o ensino em saúde, foram propostas mudanças no modelo para incluir uma nova abordagem dos problemas da área. Era o reflexo da *história natural da doença*, que originou o movimento preventivista e da medicina integral, recomendando a integração dos alunos em programas médico-sociais de higiene e prevenção, e também em programas de assistência domiciliar e familiar. Neste período foram criados os Departamentos de Medicina Preventiva nas escolas médicas e os Centros de Saúde-Escola. No entanto, a proposta desta reforma

somente redirecionou as bases conceituais e operacionais dos processos de formação de todas as profissões da área da saúde (NORONHA, 2002).

Nos anos posteriores, com a valorização da atenção primária em saúde, outras propostas reformistas podem ser identificadas com os movimentos da medicina comunitária e da Integração Docente-Assistencial (IDA). No início da década de 1990 foi lançado o Programa UNI (Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais da Saúde: União com a Comunidade), financiado pela Fundação *Kellog*, com o propósito de produzir mudanças na dinâmica de relações entre universidade, serviços de saúde e comunidade. De posse dos conhecimentos e tecnologias desenvolvidas para educação de adultos, advindas principalmente de Paulo Freire, o programa exigiu novas metodologias que proporcionassem aos alunos a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos com base nos conhecimentos e experiências anteriores (FEUERWERKER, SENA, 2002; REDE UNIDA, 2000).

No relatório de avaliação dos dez anos do Programa UNI, documento elaborado por Feuerwerker e Sena (2002), verifiquei que as várias experiências possibilitaram mudanças no ensino da graduação dos participantes, alguns mais radicais, como as autoras colocam, especificamente os de medicina e enfermagem, que adotaram os princípios das diretrizes curriculares da saúde, quando estas ainda estavam em discussão. Penso, pelos resultados publicados, que o Programa UNI foi um piloto do que se pretende com as mudanças nas formações dos profissionais da saúde, mostrando que apesar das dificuldades e obstáculos, são possíveis de serem realizadas.

Embora escassas, as tentativas de mudanças apontaram para uma prática educativa diferente e possível. No entanto, Grillo e Fernandes (2003), em relato sobre a Disciplina Metodologia do Ensino Superior - única preparação para o fazer pedagógico de alunos de pós-graduação não oriundos de cursos de licenciatura -, confirma o que anteriormente foi registrado por Lopes (1991). Segundo as autoras tais alunos, muitos deles já professores, acreditam que sabendo procedimentos e técnicas didáticas variadas é suficiente para garantir uma prática que leve ao ensino de qualidade. A indicação de uma prática educativa tradicional é reforçada, ainda, pelo equívoco da crença de que racionalidade técnica seja suficiente para a solução de situações do cotidiano.

Castanho (2002) igualmente constatou - investigando os professores da área da saúde sobre a inovação do ensino, como fruto de estratégia prévia e deliberada de reformulação -,

que a inovação aparece de maneira tênue, não constituindo marca definidora da prática educativa desses docentes.

Verifiquei semelhança no estudo de Kopruszynski (2003), que investigou a prática educativa de docentes nutricionistas, que repete o registrado anteriormente (CASTANHO, 2002, entre outros). Existe a valorização dos conhecimentos técnicos, a preocupação com a transmissão do conhecimento, acreditando que o “saber passar os conteúdos” provoca a aprendizagem dos alunos. Os docentes nutricionistas pesquisados referem suas experiências como aluno e com a prática de antigos professores, para embasar as próprias práticas. Esses professores informaram seu ingresso no ensino superior como opção, entretanto, nenhum com algum tipo de formação pedagógica para a atuação como docente. Parece que se repete a crença de que, sendo um bom profissional na área de atuação, será um bom professor.

Com relação ao exposto, Fischer (1996) reafirma o equívoco de que o professor do ensino superior pensa que não precisa se preocupar com as “pedagogias” e que o processo de conhecimento, cuja concepção hegemônica era o acúmulo de informações passadas dos professores ou dos livros para a cabeça dos alunos, ainda é verdadeira. Este equívoco, embora de proposições ultrapassadas, ainda encontra espaço na universidade, segundo ela, ignorando totalmente a concepção de que o processo de aprendizagem só se efetiva quando o aluno, de forma ativa, se envolve inteiramente com o objeto de conhecimento.

Fischer (1996) ao posicionar-se em defesa do *ato pedagógico*, chama atenção que o trabalho docente não pode prescindir do propósito ou missão da instituição, da proposta pedagógica do curso em que atua e das relações possíveis entre professor/aluno, alunos/interesses/desejos/sonhos, as relações de ambigüidades e contradições, na dimensão pedagógica do seu trabalho.

Os resultados de pesquisas no campo da educação oferecem subsídios que apontam para o fato de que o ensino deve ser centrado no aluno e “um processo de interação permanente entre alunos, professor e objeto de conhecimento, organizado sempre a partir de provocações desafiadoras” (FISHER, 1996, p. 50).

Que dimensão pedagógica é esta que se propõe para o professor neste momento de mudanças no ensino superior? Segundo a Rede Unida (2000) para a atual mudança será necessário que se valorize os conhecimentos produzidos sobre o processo de educação de adultos, que se iniciaram na década de 1960 quando a França implantou modificações do seu sistema educativo (PIMENTA, 2000) e do qual, no Brasil, o trabalho de Paulo Freire é a referência.

Para o adulto a aprendizagem de novos conhecimentos leva em conta os saberes e a experiência anterior do indivíduo. Os adultos precisam ser desafiados em busca de superação e resolução de problemas, ou seja, nas práticas educativas do professor é necessário que se introduzam metodologias de ensino e aprendizagens ativas no seu fazer (REDE UNIDA, 2000).

Parece claro que se o docente universitário não estiver consciente do seu papel neste contexto e não contribuir com a prática educativa que dê conta das tendências atuais, poderá inviabilizar ou pelo menos retardar a implementação das diretrizes curriculares e, ao mesmo tempo, acarretar implicações ao efetivo funcionamento do SUS, uma vez que estão imbricados em uma interação necessária para o sucesso de ambas. Portanto, parece recair uma grande responsabilidade deste processo ao professor, a quem para o magistério no ensino superior, não é exigido nenhum tipo de formação pedagógica.

1.2.3 Sobre a formação do professor para o ensino universitário

No Brasil a desconsideração da formação de professores para atuação na universidade é clara desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, não fazendo exigência quanto à necessária competência para a prática educativa dos professores do ensino superior.

É possível afirmar que o início da trajetória profissional/institucional dos professores é precário, à medida que assumem os encargos docentes, respaldados em pendores naturais e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do magistério superior. (ISAIA e BOLZAN, 2004, p. 249)

Há ainda, pouco compromisso com esta formação quando se verifica a falta de critério, no Sistema Nacional de Avaliação, do desempenho didático do professor. Compete, portanto, à instituição universitária estabelecer as exigências e procedimentos avaliativos desta atividade. Assim, com relação à formação docente, Pimenta e Anastasiou (2002) expressam que:

...sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente (p. 154).

As mudanças que vêm redefinindo a universidade brasileira passam pela discussão da formação docente, como dito, incorporando-se ao movimento de profissionalização do magistério que se iniciou na década de 1980 em praticamente todos os continentes.

A UFRGS tem uma preocupação antiga com a qualificação do ensino superior de forma institucionalizada, que data da década de 1970. Para a área da saúde, especificamente, foi realizado um curso de especialização para seus professores na Faculdade de Educação. Posteriormente os PPGs da FAMED, começaram a oferecer como obrigatória a Disciplina de Pedagogia e Didática Médica. Em 1997, após estudos de um grupo de trabalho, foi implementada a Disciplina Prática Educativa em Medicina, ampliando o atendimento dos alunos dos PPGs em relação às questões pedagógicas (FRANCO, KRAHE, 2003; MACHADO e MANFRÓI, 2005).

Com a publicação das Diretrizes Curriculares e com apoio financeiro do Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (PROMED), tornou-se evidente na evolução das discussões das mudanças e a necessidade da formação pedagógica dos professores, o que resultou no Projeto de Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde em nível de mestrado e doutorado (MACHADO e MANFRÓI, 2005). O projeto iniciou com doze alunos/docentes/preceptores, comprometidos em suas formações pedagógicas, cujos projetos de investigação visam esta temática e que estavam (ou ainda estão) em desenvolvimento, sendo este trabalho um destes projetos.

No âmbito geral dos PPGs no Brasil, a prioridade é a formação do pesquisador, historicamente determinada, sem garantir o desenvolvimento de competências específicas para a docência. Então, como a titulação fornece a necessária exigência para o ingresso no ensino superior e com a ampliação do mercado de trabalho neste campo - devido à expansão das instituições particulares - permanece a falta de um processo de profissionalização para esta categoria (PACHANE, 2003).

No entanto, a universidade brasileira necessita discutir a formação docente para o ensino superior, possibilitando a preparação deste professor com um novo perfil e competências necessárias para um novo tempo no ensino.

Percebemos, portanto, que as características necessárias aos professores universitários hoje, extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, e seguem-se a dimensões muito mais amplas, que nos levam a argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário (PACHANE, p. 89).

Para esta autora, a formação pedagógica não se restringe aos aspectos específicos do magistério em sala de aula. Envolvem a ética, a afetividade e a política social e educacional, em um movimento de comprometimento com o ambiente institucional. Portanto, é um processo permanente de desenvolvimento profissional docente.

Neste contexto, verifiquei que a literatura sobre a formação de professores, a partir da década de 1980, indica uma tendência apresentada em Schön (*apud* Alarcão,1996), seu expoente referencial, embora a origem tenha sido a formação profissional de arquitetos e não de professores. Schön (2000), estudando a educação destes profissionais, que têm por mote a reflexão a partir da ação, propõe uma epistemologia da prática, semelhante ao mesmo modo de Elliot (1997), Kemmis (1996), o que conduz à “reflexão sobre a prática” em Freire (2003) e que determina o “momento fundamental da formação permanente dos professores” (p. 39).

Para Foresti (1997), o ponto de partida desta formação do professor universitário, além da reflexão crítica sobre a prática educativa, abarca o saber docente, o ciclo de vida profissional do professor e o contexto do trabalho pedagógico. Assim, o professor constrói um caminho próprio integrado a um Projeto Pedagógico e com base em suas necessidades específicas. A autora cita alguns pesquisadores como Pimentel (1993) e Cunha (1989) que demonstraram haver várias contribuições teóricas ao professor do ensino superior, na construção do ser educador e no seu saber docente, em um processo permanente de formação.

Destaco de Pimentel (1993) as características em que esta autora agrupou os docentes:

- a) Aqueles com proposta de ensino criativas, significativas e estimulantes que desafiam a realidade mudando os procedimentos pedagógicos e seus espaços de ensino;
- b) Aqueles cuja prática é ambígua e contraditória; no ensino da graduação assumem a postura tradicional e na pós-graduação inovam no processo de ensinar;
- c) Aqueles que adotam uma postura epistemológica e filosófica acrítica em relação ao conhecimento, à ciência, ao ensino e ao contexto histórico.

Para Cunha (1989), um projeto de formação deve levar esta em conta como sendo um processo, uma construção dinâmica e não definitiva, emergindo do cotidiano o saber docente desvelado pela reflexão. O professor, enquanto participante da história, no contexto das vivências, analista das forças sociais, da linguagem, das relações e valores institucionais presentes. O processo de formação deve consolidar a educação dialógica através da ênfase no aluno como sujeito da aprendizagem, do envolvimento do professor no trabalho e com os alunos, na construção do conhecimento em sala de aula, considerar a competência em práticas

de ensino transformadoras e o compromisso político como dimensões essenciais da formação do professor.

Pimentel (1993) refere que é preciso unir elementos essenciais para a prática educativa no ensino superior: Elementos de “ensinagem” (ANASTASIOU E ALVES, 2003), que envolva o “saber” e o “saber-fazer”, e o conhecimento como um processo de construção, o que exige elementos epistemológicos para sua compreensão; elementos humanos para o adequado exercício de papéis e interação entre professor-aluno; e elementos políticos para o compromisso social do professor.

Também Almeida (2001) defende uma formação que privilegie a reflexão coletiva, a troca de experiências e o desenvolvimento de ações compartilhadas entre os membros do grupo de professores em formação, conforme demonstram os estudos que apontam para o desenvolvimento profissional docente vinculado à pesquisa da sua própria prática educativa.

A partir das idéias de Franco (2005), entendo que pesquisar a prática educativa será possível quando for contemplada:

- A ação conjunta entre pesquisador/pesquisados;
- A realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- A organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- A criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- O desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- As reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- As ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- O desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

A autora revela então, sua opção pela pesquisa-ação na formação profissional do docente, do mesmo modo que os autores anteriormente citados. No artigo referido, ela mostra as vantagens e desvantagens e os cuidados que se deve ter na pesquisa-ação, na escolha desta metodologia como pesquisa e como ação, imbricadas na transformação das práticas e na produção de conhecimento.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Alarcão, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Célia M. de C. A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, vol. 1, nº I, Fev., 2001.

ANASTASIOU, Lea. G. C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, Lea das G. C., ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: Univille, 2003.

BARRETO, Iara. **Sociedade, saúde e a formação do nutricionista**. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação Escolar Brasileira, Universidade Federal de Goiás: FAGED/UFG, 1992.

BERBEL, N.A. N. (org.) **Metodologia da problematização**: experiências com questões de ensino superior. Londrina: UEL, 1998.

BOOG, M. C. F.; WOLKOFF, D. B.; GARCIA, R. W. D; ARRIVILLAGA, R. K. Reestruturação do Projeto Pedagógico: Curso de Nutrição da PUCCAMP. **Revista de Nutrição PUCCAMP**. Campinas, 1 (1):7-23, 1988.

BOSI, Maria L. Magalhães. **Profissionalização e Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRASIL. **Lei 8.234, de 17.09.1991**. Regulamenta a profissão de nutricionista e determina outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8234.htm. Acesso em: 23.07.2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara do Ensino Superior. **Resolução nº 5/2001**. Dispõe sobre a Diretriz Curricular do Curso de Graduação em Nutrição. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0501Nutricao.pdf>. Acesso em: 24.11.2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer 104/2002**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Biomedicina. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/010402Biomedicina.pdf> Acesso em 05.10.2006.

CARR, W. **Una teoria para la educacion**. Hacia una investigación educativa crítica. Madri: Morata, 1996.

CARR, Wilfred, KEMMIS, Steohen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1985.

CASTANHO, Maria E. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Campinas, vol.6, nº 10, Fev. 2002, p. 51-62.

CASTILHO, Maria J. R. de. Contexto de formulação das Diretrizes Curriculares. **Cadernos CE**, Brasília, Ano 3, vol. 2, n.4, 2001.

CIVITAS, CCAN/Sul. A auto-avaliação do processo de formação do Nutricionista no Brasil. **Cadernos de Alimentação e Nutrição**, Curitiba, Série Estudos e Pesquisas, nº. 01, 2000.

COSTA, Ester de Q. Questões para as diretrizes curriculares: a função docente e a realidade da pesquisa, da extensão e dos serviços. **Cadernos CE**, Brasília, Comunicação nº. 2, vol.II, nº. 4, 2001.

COSTA, Nilce da S. C. **A Formação do Nutricionista: educação e contradição**. Goiás: Editora UFG, 2001.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1989.

ELLIOTT, John, **La investigación-accion em educaci3n**. Madri: Ediciones Morata, S. L., 1997.

ESCODA, M. S. Q. A práxis em nutrição no Brasil. **Revista CEBES**, Campinas, nº. 31, 1991.

FERNANDES, 2005. **Antonio Tadeu**. Disponível em: www.ccih.med.br. Acessado em 13.10.2005.

FEUERWERKER, Laura C. M., SENA, Roseni R. Contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu/SP, v.6, n10, 2002, p.37-50.

FISCHER, Beatriz T. D. Prática docente na universidade: uma questão menor? In: MORAES, V.R.P. **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: EDUFRGS, 1996.

FORESTI, Miriam C. P. P. Subsídios à construção da prática pedagógica na Universidade. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Campinas, vol. 1, nº.1, 1997.

FRANCO, Maria E. D. P. K., DIEFENTHAELER, Elizabeth. Pedagogia Universitária na UFRGS: Espaços de Construção. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, vol.31, n.3, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: sabres necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana L. S. de. **Pedagogia da Conscientização**. Um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

GRILLO, Marlene C., FERNANDES, Cleoni M. B., 2003. Metodologia do ensino superior: um olhar por dentro. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003-2006.

ISAIA, Silvia M. de A., BOLZAN, Doris P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria/RS, vol. 29, nº.02, 2004.

KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, W. **Una teoría para la educación**. Hacia una investigación educativa crítica. Madri: Morata, 1996

KOPRUSZYNSKI, C. P A **prática pedagógica dos nutricionistas que atuam na docência: desafios e perspectivas de mudança**. Dissertação de Mestrado, PPGEduc, Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

L'ABBATE. As Políticas de Alimentação e Nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição PUCAMP**, Campinas, 1 (2):88-138, 1988.

LAMPERT, Jadete B. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil**. São Paulo: Hucitec–Abem, 2002.

LOPES, Antonia O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma A. P. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Ed. Papyrus 1991.

MACHADO, Carmen L. B. **Desafios presentes na universidade: do espelho do passado à alternativa para o futuro**. Porto Alegre: PUCRS/FACED, 1996.

MACHADO, Carmen L. B., MANFROI, Waldomiro C. (Org.) **Prática educativa em medicina**. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2005.

NORONHA, Ana Beatriz. Graduação: é preciso mudar. **Radis**, 5, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p. 9-16.

PLANTAMURA, Vitangelo. **Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas**. Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282b.htm. Acesso em: 06.08.2005.

PACHANE, Graziela G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. Tese de Doutorado, PPGEDU, Faculdade de Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma G., ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. São Paulo: Papyrus, 1993.

REDE UNIDA. **Contribuição para as novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação da área de saúde.** 1997. Disponível em: www.redeunida.org.br. Acesso em 06.11.2005.

REDE UNIDA. **A construção de modelos inovadores de ensino-aprendizagem: as lições aprendidas pela Rede Unida.** 2000. Texto elaborado a partir de relatórios de grupos de Feuerwerker. Disponível em: www.redeunida.org.br. Acesso em 06.11.2005.

RIGON, Silvia do A., TOMASETTI, Cristina S. de C., BARRETO, Iara. Estratégias para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nutrição. **Revista Olho Mágico**, Londrina/PR, v.3/v.10, nº 4, 2003.

SANTOS, Marta M. A. de S. Problemas concretos, dinâmica e movimentos de mudança nos cursos de Nutrição com base nas diretrizes curriculares. **Cadernos CE**, Brasília, Comunicação 2, ano 3, vol.II, n.4, 2001.

SANTOS, S. M. C. **Nutricionista e sociedade: elementos para uma abordagem histórico-social da profissão.** Dissertação de Mestrado, Departamento de Medicina Comunitária da Universidade Federal da Bahia, Bahia: UFBA, 1988.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Claudia V. C. Estrutura e características do modelo de organização curricular aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – implicações para a prática curricular e pedagógica e condições de implantação. **Cadernos CE**, Brasília, ano 3, vol. II, nº 4, dezembro, 2001.

SILVA, Maria da C. M., SANTOS, Josefina M. O nutricionista no ensino. **Revista CFN**, Brasília, nº.4, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação profissional.** Vozes, Rio de Janeiro: Vozes, 2004..

VASCONCELOS, F. A. G. Fome, eugenia e constituição do campo da nutrição em Pernambuco: uma análise de Gilberto Freyre, Josué de Castro e Nelson Chaves. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro: Fiocruz, vol. 8, nº.2., 2001.

VASCONCELOS, F. A. G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, Campinas, vol.15, nº.2, 2002.

VEIGA, I. P. A. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 19688.

VENTURELLI, José. **Educacion Médica:** Nuevos enfoques, metas y métodos. Washington DC/EUA: OPAS, Série Paltex Salud y Sociedad, nº 8, 2003.

VIANA, Solange V. **Nutrição, Trabalho e Sociedade. Uma identidade profissional em conflito.** São Paulo: Editora HUCITEC, 1995.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998 (reimp. 2007).

ARTIGO 1 – [Original]

Um grupo de estudos com trocas de gostos, cheiros, texturas e sabor: Docentes nutricionistas discutindo aspectos da diretriz curricular.

Resumo

Apresento neste artigo um recorte do estudo que sustentou esta tese de doutoramento, utilizando a pesquisa-ação na perspectiva de espiral auto-reflexiva, oferecendo uma formação inicial a um grupo formado por oito professoras nutricionistas, oriundas de diversos cursos de nutrição da grande Porto Alegre. A proposta do estudo fundamentou-se na bibliografia, a qual demonstra a falta de formação pedagógica dos professores do ensino superior. A finalidade, neste momento, é explicar a proposta metodológica, discutir e apresentar as posições das professoras do grupo, assim como sua compreensão de alguns aspectos da Diretriz Curricular da Nutrição. Especialmente sobre os conceitos que constituem o perfil esperado na formação do egresso, de competências, e de empreendedorismo e a relevância do papel das instituições no processo das mudanças.

Introdução

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Freire, 2001, s/p.

A temática que conduziu este estudo foi a da preocupação com a prática educativa do docente nutricionista, visando à mudança do ensino em Nutrição, trazida pela emergência de atender às deliberações emanadas na diretriz curricular do curso (DCN).

Experiências acontecidas no passado indicam que há necessidade de investimento na formação de professores, para a obtenção de sucesso nas mudanças curriculares (FEUERWERKER, 2003). “Tentativas de construção de processos de mudança precisam

contar com a participação dos professores. Não há como mudar a formação sem refletir sobre como os professores pensam e exercitam suas práticas” (idem, p. 22).

Propus uma formação que levasse as professoras a pensar o seu papel e sua prática educativa na formação de futuros nutricionistas, exercitando a reflexão e experimentando modos de ensinar. Durante o processo, as professoras foram revelando seus pensamentos sobre o ensino, ora focando suas próprias práticas educativas atuais - centrais no estudo -, ora nas experiências passadas como alunas ou mesmo como professoras, assim como as condições para ensinar, abarcando desde situações com pais de alunos até questões institucionais ao analisar a realidade do ensino.

Embora as professoras se movimentem para mudança na sua prática educativa utilizando estratégias diferentes das tradicionais, o entendimento para uma melhora deste seu fazer ainda é muito tímido. Há barreiras institucionais e de relações de trabalho, que tornam este movimento de mudança de si para o todo, muito difícil. É necessário que esta compreensão da necessidade de mudança contamine o conjunto dos professores, a coordenação de curso, os alunos. Há urgência de uma proposta efetiva para discussão coletiva desta mudança.

As mudanças nas políticas de educação e de saúde são históricas e sociais, um movimento que atinge as formações e os processos de trabalho em saúde. Elas não são recentes, tampouco resultantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor desde 1996, ou sequer estão se dando em decorrência da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2001. A seguir, reflito sobre este movimento de mudanças, abordando ainda que rapidamente, a origem da formação e da prática social do nutricionista.

A formação do nutricionista nasce no contexto do capitalismo, na década de 1940, e da necessidade de profissionais de saúde para um mercado de trabalho, também capitalizado, e que imbricado na especialização da formação e na divisão técnica - inspirada no relatório Flexner - determinou sua divisão social, sendo sempre a medicina hierarquicamente colocada em uma posição superior. Por esta relação direta, pois os médicos foram os idealizadores dos primeiros cursos de nutrição, a orientação na formação foi e penso que ainda é muito forte na “prática individual, curativa e hospitalar” (COSTA, 2001, p.30).

Houve, no mesmo período, o início da prática social do nutricionista, fortemente vinculada à saúde do trabalhador e que surgiu da política de alimentação do governo populista

de Getúlio Vargas, tanto na execução da produção de refeições⁴, quanto no processo educativo, para orientar a “alimentação racional do trabalhador, visando à utilização da sua energia produtiva” (p.60), sem desperdícios já que o alimento era considerado “capital” (LIMA, 1998, p. 63).

Na década de 1960, quando a formação do nutricionista é reconhecida como nível superior, se iniciam na América Latina, incluindo o Brasil, os eventos que discutem a formação deste profissional. Foram seis eventos no contexto da América Latina de 1966 a 1991 e no Brasil, sete eventos de 1972 a 1988 (COSTA, 2001). As discussões ocorreram também durante os Congressos Brasileiros de Nutrição (CONBRAN) desde seu início em 1954, e mais recentemente em um projeto de auto-avaliação do processo de formação do nutricionista no Brasil, iniciado em 1997 e concluído em 1999 (CIVITAS, 2000).

Em 1997 o Ministério da Educação (MEC) nomeou uma comissão de especialistas de ensino, composta por professores nutricionistas, para assessorar a Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério, visando entre outras atribuições a de propor as diretrizes e a organização curricular para os cursos de graduação (CASTILHO, 2001).

A comissão elaborou um anteprojeto sobre a diretriz curricular, utilizando-se da bibliografia resultante dos vários eventos sobre a formação do nutricionista e na legislação. Sob patrocínio do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), na ocasião, foi realizado o 1º e 2º Seminário “Novos rumos para o ensino da nutrição”, em 1997 e 1998, no qual docentes e órgãos de classe discutiram a proposta. Posteriormente, por convocação da SESU/MEC, as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentaram suas sugestões à proposta, que foram à consulta pública, sendo após aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CASTILHO, 2001).

Depois da publicação da DCN, em 2001, poucos foram os estudos localizados (em busca *online*⁵), sobre a formação do nutricionista, diferente de outras formações da área da saúde, o que mostra a necessidade de pesquisas neste campo, a fim de verificar como a mudança curricular vem sendo implementada. No entanto, algumas publicações localizadas e revisadas (RIGON, TOMASETTI e BARRETO, 2003; SILVA e SANTOS, 2003; SILVA, 2001; COSTA, 2001; KOPRUSZYNSKI, 2003; SOARES, 2007; PEDROSO, 2006;

⁴ Para maior entendimento, consultar L'ABATTE, S. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil I – período 1940 a 1964. Revista de Nutrição da PUCCAMP, Campinas, v.1, n.2, p. 87-138, 1988.

⁵ No banco de teses e dissertações da CAPES, encontrei registro de sete dissertações e duas teses a partir de 2001, destas apenas quatro foram identificadas nos bancos de dados da Biblioteca Virtual em Saúde, onde somente mais uma não foi produção de pós-graduação. Outras publicações localizadas não foram identificadas nos bancos de dados brasileiros

PARANÁ, 2004; PINTO, 2006) recomendam que a formação dos professores é uma necessidade para alavancar este processo.

Relato neste artigo, o recorte do processo de formação de professoras nutricionistas, como proposta de pesquisa-ação que sustenta esta tese de doutoramento. Neste momento discuto e apresento as posições das professoras e suas compreensões de alguns aspectos da Diretriz Curricular como o perfil esperado na formação do egresso (Artigo 3º das DCNs).

Proposta metodológica

A bibliografia (FRANCO, 2005; CARR, 1996; GRABAUSKA e DE BASTOS, 2001) recomenda a pesquisa-ação como a metodologia que permite, ao mesmo tempo, desenvolver pedagogicamente os professores e gerar conhecimento educativo.

Encontrei em Kemmis e McTaggart (1992) o conceito de pesquisa-ação como uma atividade de grupo engajado em investigar de forma coletiva suas práticas sociais e, a partir da sua compreensão e das situações em que se encontram, melhorá-las. De forma mais enérgica, Franco (2005) entende a pesquisa-ação como transformadora da prática social.

A pesquisa-ação é um processo coletivo e dinâmico, que parte da reunião dos professores que se constituem como grupo, cujo processo não se configura a não ser com a passagem do tempo. Os professores participantes precisam ver-se como centro da pesquisa-ação, considerando esta atividade com compromisso de mudanças em si próprio, para propiciar o interesse coletivo (do grupo) em melhorar sua prática educativa em geral.

Pelo risco de não ser considerada com rigor científico, metodologicamente falando, Tripp (2005) define a pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p. 04) e chama atenção que ela se distingue tanto da prática quanto da pesquisa tradicional, por alterar o que está sendo pesquisado e estar limitada pelo contexto e pela ética da prática. Ainda, para este autor, a pesquisa-ação serve à prática e não dispõe de medidas e dados básicos que sirvam para avaliar a mudança pretendida, no entanto, isto não deve impedir o pesquisador de fazê-lo e para este julgamento deve procurar a “melhor evidência que se possa produzir” (idem).

Conforme verificado e corroborado por Kemmis e Wilkinson (2002), o processo de ciclos de planejamento, ação e reflexão, é dinâmico e os passos destes ciclos não ocorrem de forma uniforme, porque há momentos de avanços e retrocessos incontroláveis do ponto de

vista estrutural. Os autores registram que os “estágios sobrepõem-se e os planos iniciais rapidamente tornam-se obsoletos à luz do aprendizado a partir da experiência” (p. 43). Tripp (2005) também registra a dificuldade de se determinar para onde vai a pesquisa-ação, pois parte de um reconhecimento inicial apontado pelo grupo do projeto, quando já iniciado. Ocorre, igualmente, a dificuldade de se estabelecer os tópicos que serão trabalhados, pois estes partem da análise e seleção dos participantes.

É importante registrar que na pesquisa-ação a reflexão é essencial e, segundo Tripp (2005) não é apenas um passo deste processo, ela deve ocorrer durante todo o ciclo: se reflete sobre o planejamento, a implementação e seu resultado. Para Zabalza (2004), “refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou autoavaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes” (p.126). No entanto, que se mostrem como expressão de pensamento, com autoria, como registro deste pensar que age sobre o processo do fazer e do reavaliar.

Elliot (1997) chama atenção que a pesquisa-ação não pode se manter se não houver a confiança e compromisso ético contratado entre seus participantes, uma vez que se trata de relatos, descrições, interpretações dos fazeres e saberes dos professores no grupo, ao que todos devem ter livre acesso, inclusive o pesquisador, sobre o que os membros do grupo julgam do processo, e do papel dele. Em respeito a este aspecto e a exigência da pesquisa acadêmica institucional, solicitei formalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ou Informado; vide apêndice) dos participantes da pesquisa.

Os objetivos inicialmente propostos neste estudo foram:

- a) Estimular a reflexão das práticas educativas das professoras, promovendo análise e solução de problemas de ensino e aprendizagem de forma coletiva;
- b) Provocar mudanças nas suas práticas educativas, por meio de utilização de metodologias que envolvam aprendizagem ativa dos seus alunos;
- c) Realizar análise textual descritiva do conhecimento produzido através deste processo dialógico formativo.

Proposta de formação docente

Para Carr (1996), professores não são somente os objetos da pesquisa educativa, mas são também sujeitos dela. Assim, a opção foi chamar um grupo de professoras nutricionistas

para, através de uma relação dialógica, implementar uma formação que tivesse como base a reflexão da realidade vivida pelas convidadas sem pretender ser, no entanto, um modelo para generalizações, mas com validade para o grupo.

A pesquisa-ação foi registrada como atividade de sessenta horas no Sistema de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), permitindo que ao final fossem fornecidos certificados de curso de extensão. Foram programados quinze encontros quinzenais, aos sábados pela manhã. O primeiro foi realizado em junho de 2007 e o último em dezembro de 2007. Os encontros ocorreram nas dependências da Universidade. Utilizei para registro da conversação/diálogo, em cada um dos encontros, dois gravadores (analógico e digital), para posterior construção de dados. Ao término das análises, redação e discussão do processo que elaborei, houve um encontro final de avaliação e validação do relato, pelas participantes do grupo.

Os dados da pesquisa-ação foram construídos, após exaustiva escuta das gravações em áudio dos encontros e posterior transcrição em editor de texto. As falas das professoras foram resultantes das conversas no grupo, por esta razão, aquelas utilizadas para ilustrar a apresentação, não estão identificadas por pessoa e sim enumeradas de forma contínua no decorrer do texto. Além das conversas, houve a contribuição escrita das professoras através de recursos virtuais e presenciais. Todas estas informações foram transformadas em material que, através da análise textual discursiva (MORAES, 2003), permitiu a emergência de categorias analíticas, fruto do diálogo entre o referencial teórico e os dados.

Da análise ressalto que, pela característica do estudo, como pesquisadora, sou também, sujeito de uma realidade que busco entender e explicar. Pelas implicações se torna difícil ser “neutra”, pois, se está na dependência de interesses, valores e ideologias da prática social que tenta compreender a realidade em que se insere.

O grupo de professoras

O grupo inicialmente pensado, seria formado por todas as professoras nutricionistas de um único curso, aquele no qual atuo como professora. Por razões gestonárias, o grupo não se constituiu. A alternativa encontrada foi organizar um grupo de professoras de várias instituições. Assim, convidei aleatoriamente vinte docentes nutricionistas de diversos cursos de graduação em nutrição da grande Porto Alegre e entorno, para fazer parte da pesquisa-

ação. Doze docentes responderam estarem interessadas na proposta, dez iniciaram o processo e oito permaneceram participando da pesquisa-ação até o momento de sua conclusão.

Todas as professoras são formadas no Rio Grande do Sul e o tempo de colação de grau variava de poucos anos, de formaturas nesta década até mais de vinte anos de formadas. Estas têm experiência como profissionais nutricionistas antes de tornarem-se docentes. Todas são docentes na graduação ou são docentes preceptoras da residência multiprofissional, recentemente reconhecida pelo Ministério de Educação como pós-graduação *latu senso*.

Quanto à formação acadêmica das professoras, uma é doutora, quatro são mestres e as outras três são especialistas. A formação pedagógica específica para a docência se deu por meio dos programas de pós-graduação com a Disciplina Metodologia do Ensino Superior, ou semelhante.

A constituição do grupo foi um processo rápido e de certa forma fácil, provavelmente pelas necessidades sentidas pelas professoras e pela oportunidade que a proposta propiciou ou porque, como registra Madalena Freire, “a vida de um grupo tem vários sabores” (1992, p. 66, e novamente em 2008), a comida nos diz ela, é um instrumento que facilita a interação. Neste grupo, o alimento, a alimentação e a nutrição eram constantes nas discussões, afinal este era o sentido de nos reunirmos, mas literalmente dividíamos o lanche em todos os nossos encontros.

Mais do que dividir as angústias e alegrias do ensino da nutrição, dividir a comida é um “exercício de generosidade” um facilitador na constituição de um grupo, pois segundo M. Freire (1992) este é um processo de...

...trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador. No exercício disciplinado de instrumentos metodológicos, educa-se o prazer de se estar vivendo, conhecendo, sonhando, brigando, gostando, comendo, bebendo, imaginando, criando, e aprendendo juntos, num grupo (p.66).

O grupo de docentes encontrou-se presencialmente, nas onze ocasiões por três horas, em média. Virtualmente houve comunicação permanente para troca de informações e/ou apoiando as atividades educativas implementadas em sala de aula pelas participantes.

Considerações sobre os encontros

Os encontros foram pensados para refletir, analisar, teorizar e elaborar sínteses provisórias. Aplicar novos conhecimentos nas suas práticas e novamente refletir, analisar, teorizar, caracterizando ação-reflexão-ação (FREIRE, 1980, 2003, 2005).

No entanto, não houve uma sistematização da forma como foi pensada de início, embora os encontros tenham tido momentos de reflexões, análises e teorização. Isso provavelmente ocorreu, devido à grande necessidade das professoras de simplesmente desabafar suas angústias e ansiedades vividas no cotidiano da prática educativa em nutrição e a da minha inexperiência na condução da pesquisa-ação. Mas, a sistematização pensada ainda é possível de se realizar, uma vez que o grupo pretende continuar o processo de formação.

O desabafo das professoras a que me referi, reflete o isolamento dos docentes (ISAIA, 2001), em muitas realidades no interior das graduações e agrava-se quando o docente é contratado como horista nas IES privadas e/ou como professoras substitutas nas universidades públicas. Esta é, também, a realidade das unidades de ensino estruturadas em departamentos, em organização curricular disciplinar, condicionados a custo-efetividade e sem o apoio de núcleos pedagógicos onde o professor possa debater suas dúvidas, angústias e ansiedades.

A escuta entre as professoras, no processo formação, foi uma aprendizagem de muita relevância do grupo, “é escutando que aprendemos a falar com ele”, este processo de escutar e falar cada um a seu tempo proporcionou a “condição *sine qua non* da comunicação dialógica” determinando o diálogo como elemento mediador no processo de formação (FREIRE, 2003, p. 113).

O primeiro encontro foi de aproximação entre as professoras que aceitaram participar do grupo em formação. Houve uma rodada geral de conversas entre as que já se conheciam e de apresentação para as outras professoras presentes, sem minha intervenção.

Este foi um momento de verdadeiro entusiasmo, não só pelas trocas dos aspectos pessoais, como também pelo aspecto profissional como nutricionistas e como professoras. Uma delas chamou este momento de “teia de relações” para as histórias de vida que se cruzaram e se cruzam entre os membros do grupo.

O interesse das professoras ao aceitar o convite para participar da formação oferecida, estava estampado em seus semblantes. Iniciaram o diálogo sobre o ensino da nutrição involuntariamente, sem que eu precisasse conduzir o processo, muito pelo contrário, o entusiasmo era tanto que tive dificuldade de apresentar a proposta.

O grupo pactuou algumas questões, como horário, periodicidade, agenda dos encontros e houve ainda um momento em que se fez a leitura do Consentimento Informado para a autorização de coleta de dados e publicação, com o posterior recolhimento das devidas assinaturas.

Os demais encontros mantiveram esta estrutura, embora cada um tenha sido único na sua forma particular. Iniciava-se a maioria dos encontros com a reflexão sobre a prática educativa atual ou de experiências anteriores das professoras, análise, planejamento de estudos/ações individuais ou coletivamente durante os encontros, avaliação.

As temáticas foram recorrentemente percorridas em outros encontros e as que mais se destacaram foram: avaliação, instituição, concepções, discentes e estratégias de ensino. Destas temáticas emergem as categorias a serem discutidas em um próximo artigo, quais sejam: formação do docente, relações de trabalho, desafios para mudanças nas práticas educativas, avaliação como dificuldade para mudança, possibilidades de mudanças.

Um pouco das histórias das professoras

Tendo começado a vida de docência por escolha ou não, as professoras se declararam como tendo “paixão pela educação”, justificando a participação no grupo por em suas visões ser necessário aprender para ensinar.

Três professoras se sentiam atraídas pela docência desde a formação como nutricionistas, mas somente uma delas começou precocemente a docência. As outras iniciaram após alguns anos de experiência na assistência. De alguma maneira o professor se percebe como tal antes mesmo da escolha pela profissão ser feita.

Outras quatro são professoras quase “por acaso” como uma registrou. No entanto, todas por opção ou não estão felizes e realizadas com suas escolhas. Uma delas testemunhou da seguinte forma o “ver-se” professora:

Uma coisa que me incomodava imensamente foi quando me vi docente em um curso técnico, me deixava extremamente irritada por que a pedagoga dizia “você não são professoras de formação” vocês são técnicos, apesar da irritação, eu via que ela tinha razão. Quando a gente se vê docente, a gente vê como nós temos pouca base para docência, por que é diferente, nós sabemos o assunto. Mas como ensinar o que eu sei, como fazer este trabalho de fazer crescer este aluno. Realmente há necessidade de corrermos atrás desta mágica que não é mágica é conhecimento que vai se adquirindo com o passar do tempo, e não pode ser mágica, mas temos que ser docentes, é muito difícil, é esforço maior do que estudar algo técnico (Professora 1).

Uma única professora do grupo tem experiência docente anterior a sua formação como nutricionista, por ter licenciatura em biologia. Sua experiência como professora de ensino fundamental e médio perdurou por mais de cinco anos. Depois fez o Curso de Nutrição e em seguida iniciou sua vida profissional como nutricionista, ingressando no mestrado. Algum tempo depois, começou sua carreira docente em nutrição. Declarou: “Quero dizer que todas as experiências que tive na docência foram muito boas, saí de alguns lugares em função de tempo, mas continuo me sentindo parte de todos os lugares por onde andei” (Professora 2).

Enquanto professoras, devemos socializar nossas lembranças, as histórias de cada uma, experiências e saberes, sejam como docentes ou como nutricionistas. Mas as lembranças como alunas nos direcionam na utilização dos modelos pedagógicos dos professores que tivemos, e Freire (2008) alerta para resgatá-los e da crítica superá-los.

Das lembranças discutidas pelo grupo de professoras, uma delas relata que a formação, em se tratando de alimentação coletiva – uma das áreas de atuação do nutricionista -, era deslocada da saúde. O ensino visava administração e gerência em serviços de alimentação:

(...) Sim, não tinha nada haver com saúde, não tinha nada haver com satisfação do cliente, não tinha nada haver com paladar, não tinha nada haver com gastronomia, era assim. Era a desconexão com a saúde, era a desconexão com o contexto das pessoas, com a cultura das pessoas (Professora 3).

Era um passado com práticas educativas tradicionais, expositivas, que formavam técnicos para o mercado de trabalho e desconectado da discussão da saúde, como se não houvesse nenhuma relação entre este fazer técnico e a saúde da população. Atribuía-se uma importância à técnica sem considerar a viabilidade da aplicação deste fazer na prática, no processo de trabalho do nutricionista e na dinâmica de funcionamento do serviço de nutrição. Atualmente esta mesma área de conhecimento está aprofundando a articulação com a saúde do trabalhador.

A experiência de um fazer diferente, vivido por uma professora no Curso de Residência Multiprofissional que teve a oportunidade de conhecer novas formas de ensinar e de aprender antes de se tornar professora. Sua bagagem para ensinar é mais voltada para as práticas educativas ativas. Neste sentido, explica:

(...) Quando eu entrei na residência que eu vi essa percepção, que eu vim de uma formação assim professor e aluno esse distanciamento, pois quando a gente entrou na residência a gente tinha aquele aluno, os residentes que ousavam (Professora 4).

Entendendo alguns aspectos da Diretriz Curricular da Nutrição (DCN)

O processo iniciou com a utilização da Diretriz Curricular da Nutrição (DCN) como ponto de partida para identificação de dificuldades e de problemas do ensino em nutrição, o que na concepção de Paulo Freire identifica palavras/temas geradores (1980, p. 41, entre muitos outros de seus textos).

Para propiciar a compreensão da DCN e estabelecer as fragilidades do conhecimento e das necessidades de saber das professoras sobre o ensino da nutrição, propus a leitura da DCN e o destaque de termos que consideravam importantes, desconhecidos e/ou não entendidos na redação, descrevendo “o que eu sei”; “o que eu sei, mas não tenho certeza”, “o que eu não sei e quero saber”.

Embora tivessem conhecimento da publicação das DCN e com ela a proposta de mudanças no ensino da graduação em nutrição, a maioria não tinha tido a oportunidade de se deter em uma leitura mais pormenorizada do documento. Essa identificação permitiu a primeira discussão para o entendimento na mudança de concepção do ensino a partir das DCN. Uma das participantes do grupo expressou que “(...) não tinha lido as DCN com esta ênfase”, (professora 5).

Deste exercício resultaram os principais temas geradores para as discussões durante os encontros, que se somaram a tantos outros que surgiram durante o processo. São eles: formação generalista, formação humanista e crítica, empreendedorismo, metodologias ativas. Uma das professoras ressaltou: “Eu não sei o que é generalista” (Professora 6).

A fala desta professora, acompanhada por outras do grupo, faz referência ao Artigo 3º da DCN, que descreve o perfil do egresso que deve ser formado na graduação: “Nutricionista, com formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar, visando (...), pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural”.

A formação generalista de que trata a DCN, rompe com o modelo de ensino centrado na doença, especializado, valorizando a clínica e exaltando o curativo (RIGON, TOMASETTI, BARRETO, 2003). Também não enfatiza nenhuma das grandes áreas de atuação profissional, como era no ensino no passado (do currículo mínimo), e propõe a ampliação da discussão do processo saúde/doença com base nas ciências sociais e humanas (SANTOS, 2001).

Questiono se devemos ter apenas este sentido ou esta concepção da formação generalista ou se podemos pensar na sua ampliação no momento que entendemos que a

educação superior não deva ser unicamente, o desenvolvimento de aptidões profissionais. Entendo que a formação se dá permanentemente. Então a educação superior contribui com a formação do “ser” humano, o que me faz pensar numa formação geral.

Embora, no entendimento expresso como Princípios no Parecer CNE/CES nº 1133/2001, o incentivo a formação geral seria a permissão para que, em um mesmo programa, se ofereça tipos de formação e habilitações diferenciadas. Assim, o egresso estaria preparado a acompanhar as modificações para o exercício profissional e produção de conhecimento (SILVA, 2001). Concordo com Lima (2001), quando salienta que a substituição por formação geral possibilita uma base filosófica que dá fundamentação à formação humanista, outro conceito do perfil do egresso, que também não estava claro ao grupo de professoras. O termo também surge no Artigo 14:

A estrutura do Curso de Graduação em Nutrição deverá assegurar: (...) VIII: A valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no nutricionista atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade (DCN, 2001).

O grupo se propôs a discutir e a buscar o entendimento da formação humanista utilizando a bibliografia - que se deteve nas considerações de Aloni (2007) e Petean (2007). O primeiro faz uma explanação do termo educação humanista recuperando os três princípios fundamentais do humanismo que são: o filosófico, concepção do homem; sócio-político, a ética universal de igualdade, reciprocidade e solidariedade; e o princípio pedagógico, realização e aperfeiçoamento das potencialidades do aluno.

Aloni (2007), refere que nos dois últimos séculos as teorias e práticas da educação humanista sofreram modificações, passando pelo pensamento científico e crítico e pela democracia liberal e igualitária, conduzindo ao comum empenho pelos educadores de um tipo de educação que “por um lado, libere seus alunos dos grilhões da ignorância, capricho, preconceito, alienação e falsa consciência, e, por outro, os habilite a atualizar suas potencialidades humanas e levar vidas autônomas, plenas e gratificantes” (p.1).

No processo educacional brasileiro o apelo à mudança está registrado em todas as diretrizes curriculares, independente de curso e de nível de ensino. Então, embora este autor reconheça educadores empenhados na mudança, a realidade da nossa formação ainda carece deste salto de “humanidade”. A educação superior brasileira permanece, em pleno Século XXI, a “privilegiar uma formação cientificista e tecnicista, em prejuízo da formação humanista”, segundo palavras usadas por Petean (2007) ao descrever o juízo de Nietzsche

sobre o sistema educacional alemão, no século XIX, o que me permite este paralelo entre os dois períodos.

Há abordagens diferentes da educação humanista, apresentadas por alguns teóricos conhecidos, com semelhanças e diferenças entre suas concepções. Apresento de maneira breve - com base nas informações encontradas na literatura dos autores a seguir nominados - dois de seus representantes – J. Dewey e C. Rogers - pois verifiquei a impregnação do pensamento deles nas diretrizes curriculares, assim como o pensamento de Freire escolhido para dar sustentação teórica nesta discussão. Enquanto os dois primeiros representam a educação humanista romântica ou naturalista sob um pensamento educacional moderno, Freire representa a educação humanista identificada com a pedagogia crítica.

John Dewey, embora bastante conhecido como inspirador do paradigma reflexivo, sua abordagem no pensamento educacional moderno é classificada como humanista, assim como a de Rogers. Ambos adicionaram à educação naturalista de Rousseau as noções de cuidado, crescimento, auto-realização, realização pessoal, confiança, experiência, ambiente pedagógico e democrático (ALONI, 2007).

Dewey não concordava com a educação tradicional de transferência de informação e memorização. Defendia a humanização e transformação social através de uma pedagogia problematizadora, com base nas experiências dos alunos. Trouxe a idéia de *escola democrática e educação como ação política*. No seu pensamento a educação se constitui em reorganização e construção da experiência que leva à compreensão do mundo e que passa a ser significativa através da linguagem (CARBONELL, 2003; TEITELBAUM e APPLE, 2001).

Carl Rogers é um dos fundadores do movimento humanista na psicologia e é dele o termo *ensino centrado no aluno* ou aprendizagem centrada no aluno (CAPELO, 2000), presente nas diretrizes curriculares (incluindo DCN). A transferência de pensamento da psicoterapia de Rogers para a Educação deu origem a um ensino não diretivo, como está classificada, e é “uma educação centrada no aluno, visando a formar sua personalidade através da vivência de experiências” (GOMES, 2002)

Para Rogers o que importa no ensino é o aluno como sujeito, seu autodesenvolvimento e sua realização pessoal. É deste pensamento, que o aluno deve estabelecer seus próprios objetivos educacionais, a aprender a aprender e que o aluno é protagonista da sua aprendizagem, da auto-crítica e auto-avaliação (CAPELO, 2000; GOMES, 2002).

Busco, dialogando com Paulo Freire, interpretar a formação humanista do aluno: “O humanismo é o compromisso radical com o homem concreto; compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais” (2005, p.22).

Freire nos leva a entender que o compromisso somente é possível quando o homem é capaz de “agir e refletir,” sem esta condição este homem é incapaz de “saber-se” no mundo ou consciente do estar no mundo, sem ser capaz de “transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo” (idem). Sem esta condição, sem esta consciência da própria realidade não pode transformá-la. Portanto, para o autor, comprometer-se é ser capaz de objetivar a realidade, transformá-la, consciente deste ato e sabendo-se ele mesmo transformado. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados.” (idem, p.19) O compromisso como profissional, seja docente ou não, é o mesmo, pois este não se despe do seu atributo de homem quando exerce o seu fazer profissional, sua prática. Freire (2003, 2005) alerta, com relação à formação profissional e sobre o tecnicismo e as especialidades, quando frisa em muitos momentos de sua obra que não se pode ser escravo da “técnica”, ou seja, donos de um saber que será dado a quem não sabe. Entretanto, ele salienta: O compromisso do profissional humanista precisa ser fundamentado cientificamente, estar permanentemente estudando, aprendendo, ensinando e ampliando os seus conhecimentos sobre o inacabamento do humano (idem). A fala da aluna, abaixo, retrata estas palavras de Freire:

(...) Recebi um pacotinho pronto, o protocolo sobre a questão da obesidade e a dieta (...).nenhuma professora me falou como fazer ao me defrontar com uma mulher obesa já com complicações e que me diria: “como vou comer, doutora, o que tu tá me falando, se eu como aquilo que me dão?” (Aluna⁶ da Professora 7).

A aluna se refere a professores que, embora ensinem fundamentados na evidência científica, desconhecem a realidade e ao desconhecê-la não propõem a discussão das proposições curriculares, nas mais diversas situações reais da vida.

Para Venturelli (1998) os docentes precisam valorizar e facilitar que a aprendizagem se dê na prática, criando condições para que os estudantes tenham espaços educacionais ativos e relevantes, para que a proposta curricular tenha significado.

⁶

Por se tratar da fala de uma aluna da professora, optamos por utilizar o estilo itálico nesta citação.

Nas palavras das professoras,

...aula no campo da realidade é uma aula de elogios (Professora 8, se referindo a avaliação feita por uma de suas alunas);

...a importância do confronto da realidade; o campo da prática passa a ter significado para o aluno (Professora 9).

Esta estratégia do contato com a realidade permite a aproximação com a palavra, com a comunicação e assim podemos entender que “as coisas do mundo só se tornam humanas quando passam pelo diálogo com nossos semelhantes” (BETTS, 2008, *online*), como expressa uma professora do grupo, ao dizer que “para o resgate do humano, os currículos precisam ser feitos com atividades coletivas” (Professora 10).

Da mesma forma para Freire (2003) e também Brandão (1985), a humanização exige que homens e mulheres - portanto os alunos - aprendam a dizer sua palavra. É pelo diálogo que o mundo torna-se mais humano, o mundo da sala de aula como “cenário do encontro e das múltiplas possibilidades” (CUNHA, 2005, p.77) deve ser um permanente processo de interlocuções, relações de subjetividades, libertando este aluno, ser humano, como sujeito da adaptação, da aceitação do conhecimento pronto e acabado como único, conforme pensamento de Freire (ZITKOSKI,2006, STRECK, REDIN e ZITKOSKI 2008).

Nas palavras de Oliveira (2003), “diálogo em Freire é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade [penso que não se trata de qualquer diálogo], sobre o que sabem e o que não sabem, como seres conscientes e comunicativos que são” (p. 53).

No pensamento e obra de Paulo Freire o diálogo metódico alimenta a comunicação que, por sua vez, dá sentido à vida e dinamiza o processo educativo do ser humano. Recuperando a fala das professoras do grupo, diz uma delas que “os alunos ficam quietos, esperando a coisa pronta do professor, mastigadinha” (Professora 11).

Esta é a realidade: o aluno é mudo em sala de aula, não há diálogo com o processo do aprender, ele não questiona. Aceita a verdade como está colocada pelo professor ou colega ou ainda, pela mídia ou pela sociedade. O que me leva a discutir outro conceito do perfil do egresso que não se separa da formação humanística que é a formação crítica. “O papel transformador do nutricionista tem que ser trabalhado em sala de aula, que é o papel transformador da própria realidade que a gente vive” (Professora 12).

Ilustro com esta última fala, a pequena discussão surgida com relação à formação crítica no grupo. De que crítica falamos? A da leitura crítica de artigos científicos, que é comum e insistentemente trabalhada na formação de profissionais da saúde? Como princípio, este ensino é um facilitador para o desenvolvimento do pensamento crítico desejado. Qual seja: não se deve acreditar em tudo aquilo que está escrito, em outras palavras e em outro sentido, aquilo que está dado como verdade única.

Há uma cultura de não contestar a “verdade”, principalmente, dada pela autoridade, que pode ser do professor, a dos pais, muitas vezes da igreja, dos governantes. Romper com esta cultura é parte da atual discussão na formação dos nutricionistas e dos profissionais de saúde em geral. “Como fazer isto? De que forma trabalhar isto com nosso aluno que não quer pensar, que não consegue interpretar um texto?” (Professora 13).

Foi necessário entender como se desenvolve o pensamento crítico, para tentar responder ao questionamento das professoras do grupo. A capacidade de pensar, ou seja, tornar conhecido o objeto desconhecido, se faz descobrindo ou fazendo associações na realidade para apreender seu sentido e significados; nenhum ser humano age sem pensar, é um dos determinantes da ação, por esta razão o pensar deve ser bem produzido (Lipman, 1995).

Os signos e os símbolos são empregados para dar sentido e significação à representação do que rodeia os seres humanos, objetos e aspectos do ambiente para além da percepção. Pensar leva a abstração, libertando o ser humano de agir nos limites do ambiente imediato. O pensamento é o produto das habilidades cognitivas envolvidas no pensar que, para Davis, Nunes e Nunes (2005), são de diversos tipos que vai desde aquele que representa uma situação externa real até o criativo.

O raciocínio é o pensamento que leva à solução de problemas e que pode ser dedutivo, quando há a aplicação de idéias/conceitos gerais aos problemas da experiência; e indutivo, quando partindo das experiências se constroem idéias/conceitos (DAVIS, NUNES e NUNES, 2005).

Para que haja pensamento crítico, é necessário que o processo cognitivo ou as operações mentais superiores sejam mobilizadas para ajudar na tomada de decisão frente à dada situação, recorrendo aos conhecimentos e experiências anteriores. Em outras palavras, para que haja um julgamento com relação a algo, é exigido do indivíduo que tenha conhecimentos, informações, dados e capacidade de fazer as relações entre eles, assim como suas diferenciações (TACLA, 2002).

Este pensar de ordem superior - enriquecido de conceitos, organizado e investigativo - (LIPMAN, 1995) e o *pensar certo* em Freire (2003) é crítico e criativo, pois “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” daí a máxima ação-reflexão. O pensar certo é produzido pelo aprendiz, partindo da curiosidade, “matriz do pensar”, ingênua a princípio e que vai se tornando crítica à medida que se percebe como tal. “Ninguém pensa o trabalho no dia a dia, somos todos ‘tarefeiros’; ninguém pára pra pensar na nossa ação, vai fazendo como máquina...” (Professora 14). Esta é uma das falas na discussão sobre a formação humanista e crítica, constatando que até as professoras mais jovens do grupo foram formadas com a concepção do currículo mínimo. Reafirmo: uma concepção que formava técnicos para o exercício de tarefas e não para uma formação para o pensar, obviamente dada as condições políticas sociais brasileira a partir de 1968 quando foi instituída esta orientação para a educação superior.

A consequência desta formação é a falta de atitude crítica do profissional cuja importância era dada à formação técnica e que, como dito, desconsiderava a viabilidade da aplicação deste fazer na prática, no processo de trabalho do nutricionista e da dinâmica de funcionamento do serviço. Ilustra isso o relato a seguir: “O que nutre o paciente não é o papel é a comida, não adianta a nutricionista clínica ficar nos corredores vir com computador e aplicar uma dieta, dieta do papel não nutre...” (Professora 15).

Para permitir ao aluno exercitar a reflexão crítica, preparando-o para a transformação da realidade, o professor deve elaborar estratégias com este fim para prática educativa. Há experiências neste sentido, que utilizam a metodologia da Problematização (BORDENAVE, 1999), que incentiva a vivência do aluno no contexto real da vida, seja no meio hospitalar ou na comunidade através de postos de saúde, em processo ativo e dinâmico do ensinar e do aprender (TACLA, 2002; BERBEL, 1998).

Utilizei esta metodologia com as alunas da Disciplina de Nutrição em Saúde Pública, no contexto de um posto de saúde para, através dos problemas reais, trabalhar a reflexão crítica e a humanização. A experiência foi avaliada positivamente pelo grupo de alunas, pois permitiu à maioria, conhecer a realidade que se apresenta no processo de trabalho da equipe de saúde, assim como atuar sobre as questões sócio-culturais da comunidade (RAMOS, MANFRÓI e MACHADO, 2006).

Recomendo o emprego de estratégias de ensino em cenários reais de prática para o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da humanização, desde que a metodologia não seja vista como procedimento técnico a ser seguido; mas levando em

consideração a necessidade de compreensão das condições sociais e culturais no contexto da sua aplicação, sem o quê os objetivos não serão atingidos.

Outra forma de aproximação com os alunos, para produzir a humanização e para incentivar a reflexão crítica, é a utilização do portfólio de aprendizagem como processo de avaliação. Uma professora do nosso grupo, registrando a fala de uma de suas alunas da graduação (e também professora no ensino fundamental), refere que esta teria registrado em seu portfólio que em sua experiência com seus alunos também teria optado pelo uso desta ferramenta (i.e., o portfólio), para avaliação em sua disciplina do ensino fundamental. Transcrevo abaixo parte do diálogo que a leitura do portfólio desta aluna provocou no grupo de professoras.

Eu considero a avaliação a parte mais complexa de qualquer processo e, neste sentido, com o portfólio ela fica mais subjetiva ainda... apesar de trabalhoso... solicitei das turmas que dou aula.... Mas é dessa maneira que a educação se humaniza e que as trocas se consolidam (Professora 16⁷).

Outra professora complementa:

(...) De tudo que nós discutimos hoje eu vejo, por exemplo, assim ó, é... exatamente assim, a formação humanista, quando a gente faz isso... no momento que tu consegue te dar conta que a aluna perdeu o pai, que está se separando do marido, que não sei o que... tu consegue fazer... tu consegue fazer um outro olhar pra esse aprendizado dela. É um momento. (Professora 17).

E ainda uma terceira professora conclui: “...é que a gente quer que o aluno entenda que, quando tu vai trabalhar com uma pessoa, ela tem que olhar o todo...” (Professora 18).

Durante a discussão da DCN no grupo, também foi necessário refletir sobre o conceito de competências e habilidades conforme os Artigos 4º e 5º da DCN, que iniciou com a contribuição de uma das professoras:

(...) Competência é aquilo que o profissional tem que fazer, por exemplo, compete ao nutricionista elaborar cardápio, mas não necessariamente tenha habilidade para isto, quando tem, rapidamente este profissional elabora o cardápio com todas as características necessárias de um bom cardápio. Habilidade é o saber fazer, a competência é quase o teórico (Professora 19).

7

Idem.

Grosso modo, o que a professora quis dizer com “quase o teórico” para competência seria um conjunto de elementos que habilitam para determinado fazer, ou seja, pressupõem operações mentais.

Para entender melhor este conceito, foi preciso promover uma relação com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em decorrência da reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 1970, com o processo da globalização que internacionalizou o capital, o desenvolveu novas tecnologias de informação e comunicação e novo padrão tecnológico e produtivo. A mudança do modelo taylorismo/fordismo para o modelo toyotista, passou a exigir um novo perfil de trabalhador com ampliação do conhecimento, capacidade nas resoluções de problemas, na tomada de decisões com autonomia, na comunicação e para o trabalho em equipe (ANTUNES, 2005; MANFREDI, 1998).

Esta nova realidade social e do trabalho tem repercussão na educação: escolas e universidades precisam preparar as pessoas/trabalhadores para o enfrentamento destas mudanças e, em decorrência, emergiu a concepção das competências.

Para Rosenfield e Nardi (2006), no enfoque do mundo do trabalho a competência decorre da transição do conceito de qualidade, embora hajam críticas a respeito, registram que o conceito de qualificação é superior ao de competência quando se trata de capacidade explicativa.

No entanto, qualificação e competência, segundo Manfredi (1998), são de matrizes diferenciadas: uma que segue as ciências sociais (sociologia, antropologia e afins), na noção de qualificação; e a outra que entende a competência como capacidades e habilidades - herança das ciências humanas - e que são construtos da psicologia, educação e lingüística.

Em termos de definição de competência, há diversas ênfases e parece não haver consenso. Lima (2005) descreve três abordagens de conceitos: a primeira que envolve conjunto de atributos pessoais, a segunda que se fixa as tarefas realizadas/resultados, e por último, uma abordagem que junta os atributos pessoais com ações realizadas, em determinados contextos para alcançar resultados. Assim, nos diz a autora, competência não se observa; ao contrário, através da concepção dialógica ela “trabalha com o desenvolvimento de capacidades ou atributos (cognitivos, psicomotores e afetivos) que, combinados, conformam distintas maneiras de realizar, com sucesso, as ações essenciais e características de uma determinada prática profissional” (p. 4).

O grupo de professoras precisou também refletir sobre empreendedorismo como elemento para a competência e habilidade geral de administração e gerenciamento, Artigo 4º

Parágrafo 5º, da DCN: “Os profissionais (...) da mesma forma devem estar aptos a serem empreendedores, gestores...”.

Mesmo sendo a segunda maior área de empregabilidade do profissional nutricionista, para dar conta da atuação vinculada ao Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT), a administração e gerenciamento de Unidades de Alimentação e Nutrição surge no Artigo 5º - das competências e habilidades específicas -, de forma muito discreta, sem a mesma conotação que surge como competência e habilidade geral.

Sendo que o tema “administração e gerenciamento” são amplamente abordados, enquanto conteúdo, na formação desta área de atuação. Uma das professoras responsável justamente pela disciplina no seu curso de nutrição nos dá sua concepção de empreendedorismo:

Nós todos somos empreendedores, a gente pensa que ser empreendedor é só quem tem idéias para fazer um novo negócio, mas não é, ser empreendedor é quem tem idéias de fazer coisas diferentes e que não está satisfeito com aquilo que está hoje. Ser empreendedor são pessoas que buscam produtos diferentes, técnicas diferentes, fazer diferente. E tem aquele empreendedor de idéias, mas que não sabe ser organizador destas idéias. Empreendedor tem que ser um bom gerente. O empreendedor que eles propõem aqui (na DCN) é que nós desafiamos nossos alunos a fazer o diferente, buscar um significado no seu produto (Professora 20).

Corroboram a fala da professora, Pombo (2008) e Silveira, Gonçalves e Boneli (*et. al.*, 2008): o primeiro diz que empreendedor é um ser realizador “que produz novas idéias através da congruência entre criatividade e imaginação”; o segundo cita duas características para a ação de formar um empreendedor: a natureza da ação, caracterizada por buscar fazer algo inovador ou diferente do que já é feito, e a outra é liberdade de ação.

Em termos de educação empreendedora, Portal e Duhá (2005) sugerem uma discussão envolvendo os atores para um posicionamento frente à necessidade da universidade se organizar e mudar seus processos de formação, uma vez que os professores são condicionados pelos paradigmas e ideologias próprias, como cada um pensa a questão. Os autores defendem uma formação que “incentive o sonho, a utopia, a fé e a esperança, molas propulsoras de novos rumos, e incremente metodologias e estratégias que colaborem para o resgate da inteireza humana” (p. 165).

Empreendedorismo está vinculado ao desenvolvimento econômico, ao sistema capitalista, à empresa, à negócios (POMBO, 2008). E justamente devido à reestruturação capitalista citada anteriormente, é que emerge para a educação a concepção de “pedagogia das

competências” e incentiva a “pedagogia empreendedora”, fazendo referência à obra de Fernando Dolabela, bastante citada pela bibliografia consultada (PORTAL e DUHÁ, 2005; POMBO, 2008; SILVEIRA, GONÇALVES, BONELI *et. al.* 2008). Soares (2007) resume que esta é uma das concepções que se pode deduzir das DCN: a subordinação da educação aos interesses de mercado e outra que orienta para uma pedagogia que supera o ensino tradicional e valoriza a prática em serviço paralelamente ao estudo teórico necessário.

Como para Portal e Duhá (2005), preocupa-me a concepção de curso e as posições dos professores. Esta preocupação me leva a questionar a serviço *de quem* ou *do que* formaremos nutricionistas. A DCN direciona a formação para competências e habilidades que podem ser úteis tanto para a efetivação e sustentabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS), enquanto mercado de trabalho em saúde, quanto abre a possibilidade dos egressos estarem preparados para o mercado de trabalho vinculados à saúde, mas não diretamente: como é o caso das indústrias de alimentos, publicidade/*marketing*, principalmente da indústria farmacêutica com produtos que lembram a medicalização da nutrição, os consultórios privados, consequência de um sistema neoliberal/capitalista, onde o lucro empresarial ou individual está a frente do bem estar coletivo.

Então a questão: “formar nutricionistas para quê?”, deveria permear toda a discussão dos projetos dos cursos e dos atores envolvidos e como lembra uma das professoras, na discussão:

...estamos discutindo o aluno e o professor; e a instituição nisto? Qual o papel da instituição? A política, o sistema, qual o compromisso para mudar. O discurso é um e a prática é outra. Existe toda a dificuldade das questões institucionais, não se pode deixar de contextualizar. Não podemos fazer *mea culpa* (Professora 21).

A professora referiu-se ao fato da discussão estar centrada no papel do professor, nas suas dificuldades e possibilidades de mudanças, na formação e nas dificuldades dos alunos em aceitá-las. Trouxe para a discussão no grupo, desta forma, o que se pode esperar das instituições neste processo de mudança. A instituição tem que querer a mudança. Nesta perspectiva comentei que o Ministério da Saúde, assim como já havia incentivado através de financiamento a reorientação curricular nos cursos de medicina, enfermagem e odontologia, acenava com a possibilidade, na época e depois concretizado, de financiamento para incentivar as instituições na reorientação curricular de todos os cursos da área da saúde.

No entanto, pela fala de uma das professoras o grupo, percebeu-se que...

...as políticas pública de educação e de saúde não andam juntas, porque na hora de avaliar os cursos o Inep⁸ desconhece as recomendações da Saúde, embora tenham chamado as escolas para reunião conjunta (Professora 22).

Convidei minha orientadora (Carmen Machado) para debate sobre a questão do papel da instituição, o que foi possível em um dos encontros. Com sua intervenção, o grupo de professoras precisou revisar seus conceitos de instituição a partir de seu relato, o qual reproduzo abaixo alguns pontos mais relevantes:

Instituição é sempre instituído e instituinte. É aquilo que existe, que está formalizado e aceito pelos participantes e aquilo que os participantes endossam ou propõe, transgridem, atropelam. Se nós entendemos por instituição esta dupla possibilidade aquilo que está instituído formalizado, mas também aquilo que a gente é capaz de fazer. Então, qual é o papel da instituição quando a gente quer mudar alguma coisa, ela tem duplo papel, de manter, de preservar, de formalizar, normatizar, dizer o que pode e o que não pode. Mas, esta mesma instituição também tem dentro de si, todas as aquelas pessoas que tem posições diferentes e que vão querer confrontar, porque querem justamente preservar a própria instituição. (Prof^a. Carmen Machado, em encontro do grupo no dia 04.08.2007).

Nesta ocasião, Carmem lembrou que o papel da instituição para a mudança começou com a constituição do SUS, porque ao mudar a assistência à saúde da população brasileira, mudava também o papel dos profissionais. Logo, a educação e os currículos tinham que atender a estas mudanças devido à necessidade de se ter *outro* profissional. Portanto, além das necessidades já discutidas anteriormente, no caso específico da área da saúde no Brasil, o papel da instituição Universidade ainda teve que pensar em mudanças curriculares que se incorporassem os princípios do SUS. Em outra oportunidade, pretendo relatar com mais detalhes a discussão do grupo neste encontro.

Considerações Finais

O artigo apresenta a análise de um recorte do processo de pesquisa-ação, o qual sustenta minha tese de doutoramento, como formação docente inicial. Nele examino aprofundadamente alguns dos elementos presentes do diálogo durante o exercício sobre a DCN e, principalmente, no estudo dos conceitos sobre o perfil do egresso registrado neste documento, sobre o conceito de competência e de empreendedorismo e a relevância do papel da instituição.

⁸

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A principal limitação ao processo foi a inexperiência do grupo em participar da pesquisa-ação, do qual me incluo especialmente quanto a uma ou outra deficiência que pessoalmente possa ter tido na condução dos encontros, portanto compoño também este rol de dificuldades. Outra, é o fato de as professoras do grupo estarem vinculadas a diferentes cursos de graduação, em diversas instituições e com realidades próprias. Por outro lado, também foi, ao mesmo tempo, positivo constatar muitas semelhanças nas falas das diferentes professoras para a análise de muitas das situações.

Os encontros proporcionaram a aproximação das professoras e, enquanto apoio social pôde ser rompido o isolamento vivido no cotidiano da prática educativa de cada uma, além de representarem a possibilidade de aprendizagem sobre o escutar e sobre o permitir a manifestação do Outro também se fez presente. Oportunizaram o aprender mais para ensinar, e, ainda, a consciência da formação vivida no passado e a condição de ter sido desconectada da realidade. Desta forma, este processo permitiu resgatar estas experiências e melhorá-las.

Durante este período de formação foi possível a identificação das fragilidades sobre o conhecimento e entendimento das DCN, focando-se principalmente quais as características propostas para o perfil do egresso, neste documento. Dialogando sobre o que se entende por formação generalista, ênfase aquela que vai além das aptidões profissionais para contribuir na formação do ser humano, cidadão e solidário, defendendo uma formação geral baseada na análise social e na educação continuada ou permanente que forma o humano, e não a formação especializada centrada na doença.

Do conceito de formação humanista defendo a concepção do compromisso social com a transformação do homem e da realidade que o cerca, que permite ao mesmo tempo uma formação crítica, resultante do processo dialógico, do ensinar a pensar, do ensinar o estudante a não acreditar sem questionar, a *pensar certo*, como afirma Freire. A fazer uso inteligente do saber científico aplicado à realidade do mundo e romper com a técnica pura e simples, aprendendo a aplicá-la, contextualizada ao mundo da vida, é que o nutricionista pode de fato formar-se.

Problematizar o conceito de competência e de habilidade, na concepção pensada a partir do saber fazer, para um mundo que precisa de profissionais preparados para se adaptar às condições do mercado de trabalho que nem sempre tem espaço para todos os egressos. Diferente de preparar um profissional de saúde de qualidade para um sistema público que ofereça um tratamento integral, equânime, universal para a população. *Empreendedor* não no

sentido de promover o mercado capitalista, e sim, no sentido de ser criativo, ousado, para fazer diferente na superação das dificuldades enfrentadas no e pelo SUS.

Referências

ALONI, Nimrod. **Educação Humanística**. Disponível em: http://www.depotz.net/readarticle.php?article_id=23. Acesso em: 29.08.2007.

ANTUNES, Ricardo. **As dimensões da crise no mundo do trabalho**. Revista Olho da História, Bahia/UFBA: n. 4, *online*. Disponível em: www.oolahistoria.ufba.br. Acesso em: 10.06.2005.

BERBEL, N.A. Navas (Org.) **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior**. Londrina: UEL, 1998.

BETTS, Jaime. **Considerações sobre o que é humano e o é humanizar**. Portal Humaniza. www.portalhumaniza.org.br acesso em 04.07.08

BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In: **Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos CADRHU** (J. P. Santana & J. L. Castro, org.), pp. 261-268, Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ Editora da UFRN, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Graal, 2º ed., 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 1133/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1133.pdf>. Acesso em: 24.11.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara do Ensino Superior. **Resolução nº 5/2001**. Diretriz Curricular do Curso de Graduação em Nutrição. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0501Nutricao.pdf>. Acesso em: 24.11.2008.

CAPELO, Fernanda de M. **Ensino não diretivo. Aprendizagem centrada na pessoa**. Revista de Estudos Rogerianos, nº 5, 2000.

CARBONELL, Jaume (Org.) **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARR, W. **Una teoría para la educación**. Hacia una investigación educativa crítica. Madri: Morata, 1996.

CASTILHO, Maria J. R. de. Contexto de formulação das Diretrizes Curriculares. **Cadernos CE**, Brasília, ano 3, vol. 2 n.4, 2001.

CIVITAS, CCAN/Sul. A auto-avaliação do processo de formação do Nutricionista no Brasil. **Cadernos de Alimentação e Nutrição**, Série Estudos e Pesquisas n. 01, Curitiba, 2000.

COSTA, Nilce da S. C. **A Formação do Nutricionista: educação e contradição**. Goiás: Editora UFG, 2001.

CUNHA, Maria I. da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, pp. 71-82.

DAVIS, C., NUNES, M.M. R., NUNES C.A.A. 2005 Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília: v.35, n.125, 2005, p.205-230.

ELLIOTT, John, 1997. **La investigación-accion em educación**. Madri: Ediciones Morata, S. L., 1997.

FEUERWERKER, Laura. Reflexões sobre as experiências de mudança na formação de profissionais de saúde. **Revista Olho Mágico**, Londrina/PR, vol.10, n°.3, p.21-26, jul/set., 2003.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, vol.31, n°.3, 2005.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis/RJ: 1992.

FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Editora Moraes, 3° ed., 1980.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. Estudos Avançados, São Paulo: v. 15, n 42, mai-ago/2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 28º ed., 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GRABAUSKA, C. J.; DE BASTOS, F. da P. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa. In: MION, R. A., SAITO, C. H. (Orgs.) **Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

GOMES, Regina C. N. **Formação humanista do médico: contribuições para uma reflexão na concepção de Carl Rogers**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones, 1992.

KEMMIS, S; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio E. D., ZEICHNER, K. (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOPRUSZYNSKI, C. P. **A prática pedagógica dos nutricionistas que atuam na docência: desafios e perspectivas de mudança**. Dissertação de Mestrado, PPGEduc, Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

L'ABATTE, S. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil I – período 1940 a 1964. **Revista de Nutrição da PUCCAMP**, Campinas, v.1, n.2, p. 87-138, 1988.

LIMA, Eronides da S. **Gênese e constituição da Educação Alimentar: a instauração da norma**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, : Vol.V, n. 1, p. 57-83. Rio de Janeiro, 1998.

LIMA, Eronides da S. Comunicação nº 1, em Problemas concretos, dinâmicas e movimentos de mudança nos cursos de Nutrição, com base nas diretrizes curriculares. **Cadernos CE**, Brasília, Comunicação 1, ano 3, vol. II, nº 4, dezembro 2001.

LIMA, Valéria V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, Fundação UNI/UNESP, vol.9, nº17, 2005.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANFREDI, Silvia M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, UNICAMP, vol. 19. nº 64, 1998.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, São Paulo, UNESP, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde A. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Unesp, 2003.

PARANÁ, Simone F. P. **A formação do nutricionista: Sob o olhar da relação teoria e prática**. Dissertação de Mestrado, PPGEduc, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUC/PR, 2004.

PEDROSO, Máisa B. **A sala de aula universitária como espaço de inovação: Investigando o curso de nutrição da UNISINOS**. Dissertação de Mestrado, PPGEduc, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

PETEAN, Antonio C. L. **Revista Morpheus**. Ano VI, n.10, 2007. Disponível em: www.filologia.org.br/revista/34/02. Acesso em 18.09.2007.

PINTO, Vera L. X. **As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender. Autobiografia, Reflexividade e formação em Educação Nutricional**. Tese de Doutorado, PPGEduc, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2006.

POMBO, Adriane A. da R. **O que é ser empreendedor**. *Paper*. Biblioteca Temática do Empreendedor, SEBRAE. Disponível em: www.bte.com.br. Acesso em: 21.07.08.

PORTAL, Leda L. F, DUHÁ, André H. Empreendedorismo e Educação. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: Edipucrs, 1ª ed. 2005.

RAMOS, M.; MANFROI, W; MACHADO, C. Relato de experiência no ensino de nutrição em saúde pública. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30 (2): suplemento 1, Rio de Janeiro, 2006.

RIGON, Silvia do A., TOMASETTI, Cristina S. de C., BARRETO, Iara. Estratégias para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nutrição. **Revista Olho Mágico**, Londrina/PR, v.3, v.10, nº 4, 2003.

ROSENFELD, Cinara L., NARDI, Henrique C. Competência. In: CATTANI, Antonio D. e HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

SANTOS, Marta M. A. de S. Problemas concretos, dinâmica e movimentos de mudança nos cursos de Nutrição com base nas diretrizes curriculares. **Cadernos CE**, Brasília, Comunicação nº. 2, vol.II, n.4, 2001.

SILVA, Claudia V. C. Estrutura e características do modelo de organização curricular aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – implicações para a prática curricular e pedagógica e condições de implantação. **Cadernos CE**, Brasília, ano 3, vol. II, nº. 4, dezembro, 2001.

SILVA, Maria da C. M., SANTOS, Josefina M. O nutricionista no ensino. **Revista CFN**, Brasília, nº.4, 2003.

SILVEIRA, Ailton C., GONÇALVES, Giovanni, BONELI, Jardel J., *et. all.* **Empreendedorismo**: a necessidade de se aprender a empreender. Disponível em: http://www.novomilenio.br/foco/2/artigo/artigo_daniele.pdf. Acesso em: 22.07.08.

SOARES, Nadia T. **Diretrizes curriculares Nacionais para cursos de graduação em nutrição e competências profissionais para atuação em segurança alimentar e nutricional**: Perspectivas de docentes do Ceará. Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Disponível em: <http://www.tesesims.uerj.br/lildbi/docsonline/get.php?id=418>. Acesso em 25.07.08.

STRECK, Danilo R., Redin e Zitkoski, Jaime José.(Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TACLA, Mauren T. G. M. **Desenvolvendo o pensamento crítico no ensino de enfermagem**: uma experiência através da metodologia da problematização. Goiânia: AB Editora, 2002.

TEITELBAUM, Kenneth, APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem fronteiras**. Porto Alegre, vol.1, nº.2, p. 194-201, Jul/Dez, 2001.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, vol. 31, n.3, set/dez, 2005.

VENTURELLI, J. Innovación educacional em lãs profesiones de la saud: moda ou necessidade? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, Fundação UNI/UNESP, vol., nº.3 p. 119-123, 1998.

ZITKOSKI, Jaime J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARTIGO 1 – [Versão em Inglês]

Exchanging tastes, smells, textures and flavor in a study group: nutritionist teachers discussing aspects of the curricular guidelines.

Abstract

In this article I present a selection of the study that this doctorate thesis was based on, with the use of action-research in the perspective of a self-reflexive spiral and offering an initial formation to a group composed by eight nutritionist teachers, all of them women, who work in different nutrition courses in the metropolitan area of the city of Porto Alegre. The proposal of this study was based on the current bibliography, which demonstrated the lack of pedagogical formation of college-level teachers. The aim, at this moment, is to explain the methodological proposal, to discuss and present the positions of the teachers from the group, as well as their comprehension of some aspects of the Nutrition Curricular Guidelines, especially about the concepts that constitute the expected profile in the formation of the newly-graduated nutrition student, of the competences and of the entrepreneurship and the relevance of the role of institutions in the process of change.

Introduction

The ethical, political and professional responsibility of the teacher grants him the duty to be prepared, to be capacitated, to have his formation even before starting his teaching activities. This activity demands his preparation, his capacitation, and his formation to become permanent processes. His teaching experience, if well perceived and lived, makes clear that it requires a permanent formation of the teacher. A formation funded in the critical analysis of his practice. Freire, 2001, (no page).

The theme that conducted this study was the concern with the educational practice of the nutritionist teacher, aiming at changes in the curricular guidelines of the course (NCG).

Past experiences indicate that there is a need to invest in the formation of teachers, in order to achieve success in the curricular changes (FEUERWERKER, 2003). “Any attempts to construct change processes need to take into account the teacher’s participation. There is no way to change formation without reflection on how the professors think and exercise their practices” (idem, pg. 22).

My proposal was a formation that led the teachers to think about their role and their educational practices in the formation of future nutritionists, exercising reflection and experimenting modes of teaching. During the process, the professors started revealing their thoughts about teaching, either focusing on their own current educational practices – central to this study – or on their past experiences as students or even as teachers, as well as the teaching conditions, comprising since situations with student’s parents to institutional questions as they analyze the reality of teaching.

Although the teachers are moving towards a change in their educational practice, using non-traditional strategies, the understanding for an improvement of their actions is still very incipient. There are institutional and job-related barriers that make this movement from oneself to the whole much more difficult. It is necessary that this comprehension of the need to change contaminates the whole group of teachers, the course coordination and the students. There is the urgency of an effective proposal for the collective discussion of this change.

The changes in the politics of education and health are historical and social, a movement that affects the formation and the processes of the health-related jobs. They are not recent, neither resulting of the Law of Guidelines and Basis of National Education which took effect in 1996, or even happening due to the publication of the curricular guidelines in 2001. Next, I present a reflection on this set of changes, briefly approaching the origins of the formation and social practice of the nutritionist.

The formation of the nutritionist starts in the capitalist context, in the 1940’s, from the need of health professionals for a job market, also capitalized, and which imbricated in the specialization of the formation and in the technical division – inspired in the Flexner Report – that determined its social division, where medicine has always been hierarchically placed on a superior position. Due to the direct relation, since doctors idealized the first nutrition courses, the orientation on the formation has been, and I think still strongly is, on the “individual practice, curative and hospital-focused” (COSTA, 2001, p.30).

There has been, at around the same period, the beginning of the social practice of the nutritionist, strongly linked to the worker’s health, which was originated from the food politics of Vargas’s populist government, both in the execution of the production of meals⁹, and in the educational process, to orient “the worker’s rational feeding, aiming at the use of his productive energy” (pg.60) without waste, since food was considered a “capital” (LIMA, 1998, pg.63).

In the 1960's, when the formation of the nutritionist is recognized at a university level, events started discussing the formation of this professional, throughout Latin America and also in Brazil. There were six events in the context of Latin America from 1966 to 1991, and in Brazil, seven events from 1972 to 1988 (COSTA, 2001). The discussions happened during the Brazilian Nutrition Conferences (CONBRAN), since its beginning in 1954 and more recently a project of self-evaluation of the process of formation of the nutritionist in Brazil, which initiated in 1997 and finished in 1999 (BRASIL, 2000).

In 1997 the Ministry of Education (MEC) nominated a commission of education specialists, composed by nutritionist teachers, to assist the Ministry's Secretary of Superior Education (SESU), aiming, among other duties, the proposal of the guidelines and the curricular organization for undergraduate courses (CASTILHO, 2001).

The commission elaborated a project on the curricular guidelines, using the bibliography that resulted from the many events about the formation of the nutritionist and the legislation. Under the sponsorship of the Nutritionist Federal Council (CFN), at the occasion, took place the 1st and 2nd Seminar « New Directions for Nutrition Teaching », in 1997 and 1998, in which teachers and professional associations discussed the proposal. At a later date, called by the SESU/MEC, the Superior Education Institutions (IES), presented their suggestions to the proposal, which were taken to public consultation, and later approved by the National Council of Education (CASTILHO, 2001).

After the publication of the NCG, in 2001, there were only a few studies (according to an online research¹⁰), about the formation of the nutritionist, differently of other health areas, which shows the need for research on this field, as a way to verify how the curricular changes have been implemented. However, some revised publications (RIGON, TOMASETTI e BARRETO, 2003; SILVA e SANTOS, 2003; SILVA, 2001; COSTA, 2001; KOPRUSZYNSKI, 2003; SOARES, 2007; PEDROSO, 2006; PARANÁ, 2004; PINTO, 2006) recommend that the teacher's formation is a requirement to trigger this process.

In this article I report the process of formation of nutritionist teachers, in a proposal of action-research that supports this doctorate thesis. In this aspect, I discuss and present the positions of the teachers and their understanding of some aspects of the Curricular Guidelines

¹ For better understanding, check L'ABATTE, S. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil I – período 1940 a 1964. Revista de Nutrição da PUCCAMP, Campinas, v.1, n.2, p. 87-138, 1988.

¹⁰ At the CAPES dissertations and thesis database, I found registers of 7 dissertations and 2 thesis after 2001. Four of these were identified in the databases of the Health Virtual Library (Biblioteca Virtual em Saúde), where only one more wasn't a graduate production. Other publications were not found in Brazilian databases.

as the expected profile in the formation of the newly-graduated student (Article 3 of the NCG).

Methodological proposal

The bibliography (FRANCO, 2005; CARR, 1996; GRABAUSKA and DE BASTOS, 2001) recommends the action-research as a methodology that allows, at the same time, to develop pedagogically the teachers and generate educational knowledge.

I found in Kemmis and McTaggart (1992) the concept of action-research as an activity of a group engaged on investigating through a collective way their social practices, and improving them, from their understanding and of the situations they find themselves in. Boldly, Franco (2005) understands action-research as a transformer of the social practice.

Action-research is a collective and dynamic process, that begins from the gathering of the teachers that constitute themselves as a group, whose process is not configured unless with the passage of time. The participant teachers have to see themselves as the center of the action-research, considering this activity with an engagement to change themselves, to convey the group's collective interest in improving their educational practice as a whole.

Facing the risk of not being considered with scientific rigor, methodologically speaking, Tripp (2005) defines action-research as “a form of action-investigation that uses established research techniques to inform the action that one decides to take to improve the practice” (pg. 04) and points to the fact that it is distinguished both from practice and from traditional research, for altering what is being researched and being limited by the context and by the ethics of the practice. Also, for this author, action-research serves practice and doesn't have measurements and basic data that enables to evaluate the intended change, but that shouldn't prevent the researcher from performing it, and for this judgment he should look for “the best evidence that can be produced” (idem).

As verified and corroborated by Kemmis and Wilkinson (2002), the process of cycles of planning, action and reflection is dynamic and the steps of these cycles don't happen in a uniform way, because there are moments of uncontrollable advances and retrocession from the structural point of view. The authors register that the “stages overlap and the initial plans rapidly become obsolete at the light of learning from experience” (TRIPP, 2005, pg.43). This author also registers the difficulty to determine where the action-research is going to, since it departs from an initial acknowledgment pointed by the group of the project, when it is already

initiated. What equally happens is the difficulty to establish the topics which will be worked upon, for they start out from the analysis and selection of the participants.

It is important to point out that, in action-research, the reflection is essential, and, according to Tripp (2005), it is not only one step in the process, but must happen throughout the whole cycle: one must reflect about the planning, the implementation and its result. To Zabalza (2004) "To reflect is not to constantly revisit the same subjects using the same arguments; actually, it is to document your own action, evaluate it (of self-evaluate) and implement the adjust processes that seem convenient (pg.126). However, they have to appear as an expression of thoughts, with authorship, as a register of the thinking process that acts about the process of doing and re-evaluating.

Elliot (1997) point out that the action-research can not be maintained if there isn't trust and ethical commitment among its participants, since it is based on reports, descriptions, interpretations of the actions and knowledge of the professors in the group and that all must have free access, including the researcher, about what the members of the group think of the process and its role. Regarding this aspect and the demands of institutional academic research, I formally required the free and informed consent of all participants of the research.

The objectives initially proposed in this study were:

- a) To stimulate the reflection on the educational practices of the teachers, promoting analysis and the solution of problems of teaching and learning in a collective way;
- b) To promote changes in their educational practices, through the use of methodologies that involve the active learning of their students;
- c) To perform a textual descriptive analysis of the knowledge produced through this dialogic formative process.

A proposal of teacher formation

To Carr, (1996), teachers are not only the objects of educative research, but also its subjects. Thus, the option was to get together a group of nutritionist teachers, so that through a dialogic relation, it would be possible to implement a formation that had as its base the reflection upon the reality lived by the teachers invited without, nevertheless, aiming for this to be a model for generalizations, but valid for the group.

The action-research was registered as a sixty-hour activity by the System of Extension of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), allowing for extension course

certificates to be distributed at the end. Fifteen meetings were programmed, every two Saturdays, in the morning. The first meeting took place in July 2007 and the last one in December 2007. The meetings happened at the Federal University facilities. I used as a register of the conversation/dialogue, in each meeting, two recorders (analog and digital), for further data construction. At the end of the analysis, writing and discussion of the process, there was a final meeting for evaluation and validation of the report by the participants.

The data that form the action-research were built after extensive listening of the audio recordings of the meetings and their subsequent transcription on a text editor. The teacher's statements were resulted of the group conversation, and therefore, the ones used to illustrate the data presentation are not identified by person but numbered in a continuous form throughout the text. Besides the conversation, there was the written contribution of the teachers, through virtual and on-site resources. All these information were transformed in material that, through textual discursive analysis (MORAES, 2003), allowed the emergency of analytical categories, fruit of the dialogue between the theoretical references and the data.

From the analysis, I point out that, according to the characteristics of the study, as a researcher, I am also the subject of a reality that I try to understand and explain. That implicates a difficulty on being "neutral", for that depends on interests, values and the ideologies of the social practice that tries to understand the reality in which one is immersed.

The group of teachers

Initially the group was thought of as being formed by all the nutritionist professors from one single course, the one in which I work. For managerial reasons, the group was not constituted. The alternative was to organize a group of teachers from many institutions. Thus, I randomly invited twenty nutritionist teachers from different nutrition courses in Porto Alegre's metropolitan area and adjacent areas, to be part of the action-research. Twelve docents replied showing interest in the proposal, ten of them started the process and eight continued to participate in the action-research through its conclusion.

All teachers were graduated in Rio Grande do Sul and their time of graduation varied from either a few years, or within this decade, to up to twenty years ago. The latter have experience as nutritionist professionals before becoming teachers. All of them teach undergraduate courses and are preceptors of the multi-professional residency, recently acknowledged by the Ministry of Education as post-graduate *latu senso* degree.

Regarding their academic formations, one of them has a doctorate, four of them have a master's degree and three have a specialist's degree. The specific pedagogical formation for teaching was achieved through graduate programs with a methodological class regarding college teaching or other similar classes.

The constitution of a group was a fast and rather easy process, possibly because of the needs felt by the teachers and the possibility placed by the proposal, or because, as Madalena Freire registers, "the life of a group has many flavors" (1992, pg.66, and again in 2008), and according to her, food is an instrument that makes interaction easier. In this group, food, eating, and nutrition was a constant in our discussions, since this was the reason for us to get together, but we also literally shared our snacks in all our meetings.

More than sharing the anxieties and the joys of teaching about nutrition, sharing the food is also an "exercise of generosity", something that makes easier for a group to be constituted, for, according to M. Freire (1992) this is a process of ...

... hard reflection work from each participant and from the educator. In the disciplined exercise of methodological instruments, we also educate the pleasure of living, getting to know, dreaming, fighting, enjoying, eating, drinking, imagining, creating and learning together, as a group (pg.66).

The group of teachers met in twelve occasions for an average of three hours each meeting. Virtually there was permanent communication for the exchange of information and/or support for the educational activities implemented in the classroom by the participants.

Considerations about the meetings

The meetings were designed to reflect, analyze, theorize and elaborate provisory synthesis. Applying new knowledge in their practice and once again reflect, analyze, theorize, characterizing action-reflection-action (FREIRE, 1980, 2003, 2005).

However, there wasn't systematization like it was thought of in the beginning, although the meetings have had moments of reflection, analysis and theorizing. This probably happened due to the teacher's great necessity to simply vent their distress and anxieties lived in the everyday educational practice of nutrition and also due to my inexperience in conducting action-research. However, the imagined systematization is still possible to come along, since the group intends to continue their process of formation.

Listening to the alleviation moments showed how the docents are isolated (ISAIA, 2001) in many realities inside the undergraduate courses and how this situation aggravates when the teacher is hired by the hour in the private institutions and/or as substitute at the public universities. This is, also, the reality of the learning units structured as departments, with a course-oriented curricular organization, conditioned to cost-effectiveness and without the support of pedagogic nucleus where the teacher can debate their doubts, distresses and anxieties.

The process of listening was a very relevant learning for the group, since “it is listening that we learn to talk back”, this process of listening and speaking each one at a time provided the “*sine qua non* condition of dialogic communication”, determining the dialogue as a mediating element in the process of formation (FREIRE, 2003, p.113).

The first meeting was of approximation between the teachers who accepted to take part in the developing group. There was a general round of conversation between the teachers who already knew each other and an introduction for the other teachers present, without my intervention.

This was a moment of true enthusiasm, not only for sharing personal aspects, but regarding professional aspects, as nutritionists and teachers. One of them called this moment a “web of relationships” due to the life stories that intercrossed (and still do) among the members of the group.

The interest of the teachers as they accepted the invitation to take part of the formation they were offered, was visible on their faces. The dialogue about teaching nutrition was initiated involuntarily, without the need for me to conduct the process. It was actually the other way around, and there was so much enthusiasm that I had difficulties to present my proposal.

The group agreed over some issues, such as the time of the meetings, their periodicity, the schedule of the meetings, and there was also a moment for the reading of the informed consent form for the authorization of data collection and publication, followed by the signature of the participants.

The other meetings followed this structure, although each one of them has been unique in its particular form. Most meetings were initiated with reflection about the current or previous educational practices of the teachers, analysis, planning of individual or collective actions during the meetings, and evaluation.

The themes explored were repeatedly covered in other meetings and the most recurring ones were: evaluation, institution, conceptions, students and teaching strategies. From these themes emerged the categories to be discussed in a future article, which were: docent formation, work relations, challenges to changes in educational practices, the evaluation as a difficulty to change, and possibilities of changes.

A little bit of the teacher's stories

Whether they started their teaching career by choice or not, the teachers declared themselves as having a “passion for education”, justifying their participation in the group for believing that it is necessary to learn in order to teach.

Three of the teachers were attracted by the profession since their formation as nutritionists, but only one of them started teaching at an early age. The others started after a few years of experience on assisting. In some way the teacher sees herself as one even before making a choice about her profession.

Other four are teachers almost “by accident”, as one of them puts it. However, all of them are happy and fulfilled by their choices. One of them put in the following words the feeling of “seeing herself” as a teacher:

One thing that bothered me a lot when I saw myself as a teacher at a technical course, I got extremely irritated when the pedagogue said “you are not teachers by formation”, you are technicians; even though that irritated me, I knew she was right. When you see yourself as a teacher, you realized what a small basis we have for that, because it is different, we know the subject. But how to teach what I know, how to do this task and make the student grow? Really there is the need for us to run after this magic, which is not magic, it's only knowledge, that you acquire as time goes by, and it can't be magic, but we have to be teachers, it's much harder, there's much more effort than studying something technical (Professor 1).

The only teacher in the group that had teaching experience prior to her formation as a nutritionist had a degree in Biology. She had five years of experience teaching primary and high school students. Later she took the nutrition course in college and started her professional life as a nutritionist, joining a master's program. Some time later, she started her career as a nutrition teacher. She declared: “What I mean is that all my teaching experiences were very good, I left some places because of my available time, but I still feel part of all the places I've been” (Professor 2).

As teachers, we must socialize our memories, each one's stories, experiences and knowledge, whether as teachers or as nutritionists. But our memories as students guide us in the use of the pedagogical models of the teachers we had, and Freire (2008) alerts us to redeem them and overcome them through criticism.

In one of the memories discussed by the group of teachers, one of them reports that her formation, since it was about collective food service, was dislocated from health. The teaching aimed at the administration and management of food services.

(...)Yes, it had nothing to do with health, it had nothing to do with client satisfaction, it had nothing to do with tasting, it had nothing to do with gastronomy, it was like that. It was a disconnection with health, a disconnection with people's context, with people's culture (Teacher 3).

It was a past with traditional educational practices, expository, that formed technicians for the job market and disconnected from the discussion on health, as if there wasn't any relation between this technical activity and the population's health. A great importance was given to the technique, without considering the viability of its application in practice, in the nutritionist's work process, and in the dynamics of work of the nutrition services. Currently, this area of knowledge is deepening the articulation with the health of the workers.

A different experience was lived by a teacher in the course of Multi-professional Residency, who had the opportunity to get to know new ways of teaching and learning before becoming a teacher. Her teaching baggage is far more devoted to active educational practices. She explains:

(...)When I started the residency I had this perception, that I had come from a formation where there was a great distance between student and teacher, for when we started the residency we had that student, the residents who dared. (Teacher 4).

Understanding some aspects of the Nutrition Curricular Guidelines (NCG)

The process started with the use of the Nutrition Curricular Guideline (NCG) as a starting point for the identification of difficulties and teaching problems in nutrition, which, in Paulo Freire's conception, identifies generating words/themes (1980, pg. 41, among others).

To provide the understanding of the NCG and establish the frailties of knowledge and the teachers' need to knowledge about the teaching of nutrition, I proposed the reading of the NCG and the highlighting of the terms they either considered important, had no knowledge

of, of didn't understand in the text, describing "what I know", "what I know, but I'm not sure about", "what I don't know, but want to know".

Although most of them knew about the publication of the NCG and the proposal of changes in the undergraduate Nutrition courses, most of them hadn't had the opportunity to perform a close reading on the document. This identification allowed for the first discussion for the understanding of changes in the conception of teaching from the NCG. One of the participants of the group stated that she "(...) hadn't read the NCG with this emphasis" (Teacher 5).

From this exercise resulted the main themes that generated discussions during the meetings, added by many others that came up during the process. They are: generalist formation, critical and humanistic formation, entrepreneurship, active methodologies. One of the teachers pointed out: "I don't know what a generalist is" (Teacher 6).

This teacher's statement, together with others from the groups, refers to Article 3 of the NCG, which describes the profile of the student who graduates: "Nutritionist, with a generalist, humanistic and critical formation, able to act aiming at (...), guided by ethical principles, with a reflection about the economical, political, social and cultural reality."

The generalist formation which the NCG refers to, breaks with the teaching model focused on the disease, specialized, valuing the clinic and exalting the curative (RIGON, TOMASETTI, BARRETO, 2003). It also doesn't emphasize any of the great areas of professional performance, as it used to be in the past (with the minimum curriculum), and proposes a broadening of the discussion of the health/disease process, based on the social and human sciences (SANTOS, 2001).

I question whether we should have only this sense or conception of the generalist formation, or if we can think about its broadening in the moment we understand that superior education shouldn't be only about the developing of professional aptitudes. I understand the formation to be a permanent process. Therefore the university education contributes with the formation of the human "being", which makes me think about a general formation.

However, in the understanding expressed as Principles in the CNE/CES Report 1133/2001, the incentive to general formation would be the permission to offer, in the same program, different types of formations and habilitations. Thus, the newly-graduated student would be prepared to follow the modifications for professional exercise and production of knowledge (SILVA, 2001). I agree with Lima (2001), when she states that the substitution for a general formation enables a philosophical basis that gives foundation to the humanistic

formation, another concept regarding the graduated student profile that was not clear for the group of teachers.

The term also appears on Article 14 :

The structure of the Nutrition Undergraduate Course should ensure : (...)VIII : The valorization of the ethical and humanistic dimensions, developing in the student and in the nutritionist attitudes and values oriented for citizenship and solidarity (DCN, 2001).

The group proposed to discuss and search the understanding of the humanistic formation using the bibliography – which contained the considerations of Aloni (2007) and Petean (2007). The first author explains the term humanistic education by reviewing the three fundamental principles of humanism, which are: the philosophical, the conception of man; the socio-political, the universal ethics of equality, reciprocity and solidarity; and the pedagogical principle, the realization and improvement of the student's potentialities.

Aloni (2007) points that in the past two centuries the theories and practices of the humanistic education have endured modification, going through the scientific and critical thought and through the liberal and equalitarian democracy, conducting to the common effort by the educators who lead to a kind of education that, “on one hand, frees their students from the bonds of ignorance, sudden will, prejudice, alienation and false consciousness, and, on the other hand, enables them to realize their human potentialities and lead autonomous, full and gratifying lives” (pg. 1).

In the Brazilian educational process the call for change is registered in all curricular guidelines, independent of the course or level of education. Thus, although this author acknowledges that there are educators dedicated to change, the reality of our formation is very deficient of the leap of “humanity”. The Brazilian university education, remains, in the 21st Century, “privileging a scientific and technical formation, in detriment of a humanistic formation”, according to the words used by Petean, (2007), describing Nietzsche's judgment on the German education system of the 19th century, which allows me to draw this parallel between the two periods.

There are different approaches in the humanistic education, presented by some famous theoreticians, with resemblances and differences in their conceptions. I present in a brief form – based on the information found in the literature of the following authors – two of its representatives – J. Dewey and C. Rogers – since I verified the presence of their ideas in the curricular guidelines, as also the ideas from Freire, chosen to provide theoretical sustenance to

this discussion. While the first two represent the romantic or naturalistic humanistic education under a modern educational thinking, Freire represents the humanistic education identified with a critical pedagogy.

John Dewey, in spite of being known as the inspirer of the reflexive paradigm, has an approach to the modern educational thinking that can be classified as humanistic - the same was as Rogers's. Both of them added to Rousseau's naturalistic education the notions of care, growing, self-accomplishment, personal accomplishment, trust, experience, pedagogical and democratic environment (ALONI, 2007).

Dewey didn't agree with the traditional education based on transfer of information and memorizing. He defended the humanization and social transformation through a questioning pedagogy, based on the student's experiences. He brought the idea of *democratic school* and *education as a political tool*. According to his way of thinking, education constitutes as reorganization and construction of experience that leads to the understanding of the world and becomes significant through the language (CARBONELL, 2003 ; TEITELBAUM and APPLE, 2001).

Carl Rogers is one of the founders of the humanist movement in psychology and his is the term *student-centered teaching* or student-centered learning (CAPELO, 2000), present in the curricular guidelines (including the NCG). The transference of Rogers's thinking from psychotherapy to Education originated a non-directive teaching, as it is classified, and it is "an education centered on the student, aiming at the formation of his personality through the living of experiences" (GOMES, 2002).

To Rogers what matters in teaching is the student as a subject, his/her self-developing and personal accomplishments. It is from this thought that the student must establish his/her own educational objectives, learning to learn, and that the student is the leading character of his/her own learning, of self-criticism and self-evaluation (CAPELO, 2000 GOMES, 2002).

I try, dialoguing with Paulo Freire, to interpret the student's humanistic formation: "Humanism is the radical commitment with the concrete man; a commitment that is oriented in the sense of transformation of any objective situation in which the concrete man is impeded of being more" (2005, pg.22).

Freire leads us to understand the commitment is only possible when the man is able to "act and reflect", without this condition this man is unable to "know himself" in the world or be conscious of being in the world, being unable to "overcome the limits that the world itself imposes on him" (idem). Without this condition, without this consciousness of the very

reality, he can't transform it. Therefore, for the author, to commit is to be able to objectify reality, transform it, be conscious of this act, and aware of the transformation upon himself. "Commitment, typical of the human existence, only exists in the engagement with reality, from whose waters the really committed men get wet, soaked" (ditto, p. 19). The commitment as a professional, whether or not as a teacher, is the same, for one doesn't leave behind his human attributes when performing his professional activity, his practice". Freire (2003, 2005) alerts, regarding the professional formation and the technical emphasis and the specialties, when he highlights in various moments of his work that one can't be a slave to the "technique", that means, to own knowledge that will be given to someone who doesn't know. However, he points that: the commitment of the humanist professional must be scientifically founded, and he must be permanently studying, learning, teaching and broadening his knowledge about the unfinished human (idem). The statement of the student below, portrays Freire's words:

*(...)I received a pre-made bundle, the protocol over the obesity and the dieting issue
(...) none of my teachers told me what to do when faced with an obese woman with complications already and that would tell me : «how am I going to eat, doctor, what are you telling me, if I eat what is given to me ? (Student¹¹ of Teacher 7)*

The student refers to teachers that, despite teaching based on scientific evidence, are unaware of reality, thus not proposing the discussion of the curricular proposition in the various real-life situations.

To Venturelli (1998) the teachers must value and enable the learning process to happen in practice, creating conditions for the students to have active and relevant educational spaces, so that the curricular proposal has a meaning.

According to the teachers,

... a class in the field of reality is a class of praise (Teacher 8, referring to an evaluation performed by one of her students) ;

... the importance of facing reality ; the field of practice starts to have meaning for the student (Teacher 9).

This strategy of contact with reality allows for an approximation with the world, with communication, and then we can understand that "the things of the world only become human

That's why we opted to place this quotation in italics.

when they go through the dialogue with our similar beings” (BETTS, 2008, online), as one of the teachers from the groups expresses, saying that “the rescue of the human, the curricula must be made with collective activities” (Teacher 10).

The same way for Freire (2003) and also Brandão (1985), humanization demands men and women – therefore the students – learn to say their word. It is through dialogue that the world becomes more human, the classroom world as the scenery of encounter and of multiple possibilities” (CUNHA, 2005, pg.77) must be a permanent process or interlocution, relation of subjectivities, freeing this student, a human being, as subject of the adaptation, of the acceptance of the final and ready knowledge as the only valid one, according to Freire (ZITKOSKI, 2006, STRECK, REDIN and ZITKOSKI, 2008).

In Oliveira’s words (2003), the dialogue in Freire is the moment in which the human beings get together to reflect upon their reality [it is not about any dialogue, I think], about what they know and don’t know, as conscious and communicative beings that they are” (p. 53).

In Paulo Freire’s thought and works the methodic dialogue feeds communication that, on its turn, values life and makes the educational process of the human being dynamic. Recalling the statements from the teachers of the group, one of them says that “the students keep quiet, waiting for the teacher to give them everything ready, chewed” (Teacher 11).

This is the reality: the students are mute in the classroom, there is no dialogue in the learning process, they don’t question. They accept the truth as it is put by the teacher or the classmate, or even by the media or society. What leads me to discuss another concept of the newly-graduated profile that can’t be set apart from the humanistic formation, which is the critical formation. “The transforming role of the nutritionist must be dealt with in the classroom, which is the transforming role of the very reality we live in” (Teacher 12).

I illustrate with this last statement the small discussion that came up regarding the critical formation in the group. What criticism are we talking about? Is it the critical reading of scientific articles, which is commonly and insistently worked upon in the formation of health professionals? As a principle, this teaching enables the development of the desired critical thinking. That is: you mustn’t believe in everything that is written, in other words and in other meaning, in that which is given as an only truth.

There is a culture of not contesting the « truth », mostly given by authority, that can be from the teacher, the parents, or many times the church or the government. Breaking up with this culture is part of the current formation of nutritionists and health professionals in general.

“How do you do that? How can we work this with a student who doesn’t want to think, who can’t interpret a text?” (Teacher 13).

It was necessary to understand how the critical thinking is developed, to try to answer the group’s questioning. The capacity to think, that is, of turning the unknown object into something known, is performed by discovering or making associations in reality to grasp their sense and meaning; since no human being acts without thinking, it is one of the determinants of action, and that’s why the thought must be well produced (Lipman, 1995).

The signs and symbols that are employed to grant sense and meaning to representation of what surrounds human beings, objects and aspects of the environment beyond perception. To think leads to abstraction, freeing the human being of acting within the limits of his immediate environment. The thought is a product of cognitive abilities involved in thinking that, to Davis, Nunes and Nunes (2005) are of many kinds, from an extreme real situation to a creative one.

Reasoning is the thought that leads to problem resolution and that can be deductive, when there is the application of ideas/general concepts to the problems of experience; and inductive, when, ideas/concepts are built from experience (DAVIS, NUNES and NUNES, 2005).

For critical thinking to exist, it is necessary that the cognitive process or the superior mental operations be mobilized to help in the decision-making regarding a specific situation, referring to the previous accumulated knowledge and experience. In other words, for a judgment to exist related to something, is it necessary for the individual to have knowledge, information, data, and capacity to relate among them, as among their differences (TACLA, 2002).

This thinking process of superior order – enriched with concepts, organized and investigative – (LIPMAN, 1995) and the *right thinking* conceptualized by Freire (2003), which is critical and creative, since it “involves the dynamic, dialectic movement between acting and thinking about acting”, where the expression action-reflection derives from. Thinking right is something produced by the apprentice, out of curiosity, “the matrix of thought”, naïve in principle and that becomes critical as it sees itself as such. “Nobody thinks about their daily work, we are all “task-doers” ; nobody stops to think about our action, you just keep doing it as a machine...” (Teacher 14). This is one of the statements in the discussion about the critical and humanistic formation, realizing that even the youngest teachers in the group were formed with a conception of a minimum curriculum. I state again:

a conception that formed technicians for the performance of tasks and not for a formation to think, which is obviously a result of the Brazilian social and political conditions from 1968 on, when this orientation was instituted for superior education.

The consequence of this formation is the lack of critical attitude from the professional whose importance was given to the technical formation and that, as said, didn't consider the viability of the application of this in practice, in the process of the nutritionist's work and in the dynamics of how the service works. The following statement illustrates that: "What nourishes the patient is not the paper, it is the food, so there is no use for the clinical nutritionist to go around the halls and use the computer and apply a diet, a diet on paper doesn't nourish..." (Teacher 15).

Allowing the student to exercise critical reaction, preparing him to transform reality, the teacher must elaborate strategies with this objective for the educational practice. There are experiences in this sense, that use the methodology of problematization (BORDERNAVE, 1999), which incentives the student's experience in a real-life context, whether in the hospital environment or at the community through health centers, in an active and dynamic process of teaching and learning (TACLA, 2002 ; BERBEL, 1998).

I used this methodology with the students of the course "Nutrition in Public Health", in the context of a public health center so that, through real problems, we could work on critical reflection and humanization. The experience was positively evaluated by the student groups, for it allowed for most of them to get to know the reality that is present in the work process of a health team, and also act upon the community socio-cultural issues (RAMOS, MANFRÓI and MACHADO, 2006).

I recommend the employment of teaching strategies in real practice scenarios for the development of critical thinking and exercise of humanization, as long as the methodology is not seen as a technical procedure to be followed; but taking into account the need for understanding the social and cultural conditions in the context of its application, without which the objectives won't be achieved.

Another way to get closer to the students, to produce humanization and to incentive the critical reflection, is the use of a learning portfolio as the process of evaluation. A teacher from our group, registering the statement of one of her undergraduate students (who is also a primary school teacher), points that this student registered in her portfolio that in her own experience with students she chose to use the same tool (the portfolio) for evaluation purposes

in her primary school class. Next, I transcribe part of the dialogue that the reading of this student's portfolio provoked on the group of teachers.

I consider the evaluation to be the most complex part of any process and, in this sense, with the portfolio is gets even more subjective... even though it means much more work, I also applied it in the classes I teach... But this is the way that education humanizes and that the exchanges are able to consolidate (Student¹² of Teacher 16).

Another teacher continues:

(...) Of everything that we discussed today, I see, for example, like this... it is exactly like this, the humanistic formation, when we are able to do that... at the moment you are able to realize that the student lost her father, that she is getting a divorce from her husband, or something else... you are able to have... you are able to have another view at her learning. It is a moment. (Teacher 17).

Yet another teacher concludes: "... it is because we want to student to understand that, when you work with a person, you have to look at her as a whole..." (Teacher 18).

During the discussion of the NCG in the group, it was also necessary to reflect about the concept of competences and abilities according to Articles 4 and 5 of the NCG, which started with the contribution of one of the teachers:

(...)Competence is what the professional has to do, for example, it is the nutritionist's duty to elaborate menus, but it doesn't mean she will have the ability to do that, when she has, she can quickly elaborate a menu with all the requiring characteristics of a good menu. Ability is know-how, competence is almost something theoretical (Teacher 19).

What this teacher meant with the "almost something theoretical" when referring to competence would be a set of elements that enable a specific action, that means, it demands mental operations.

To understand this concept better, it was necessary to promote a relation with the changes that took place in the job market, as a result of the restructuring of the capitalist system from the 1970's on, with the process of globalization that internationalized capital, developed new technologies of information and communication and a new technological and productive standard. The change from the Taylorist/Fordist model to the Toyotist model,

¹²

Idem.

started demanding a new profile from the worker, with a broader knowledge, a capacity for problem resolution, in autonomous decision-making, in communication and in team work (ANTUNES, 2005 ; MANFREDI, 1998).

This new social and job reality has its repercussions in education: schools and universities must prepare the people/workers to face these changes, and, as a result, the competence conception emerged.

To Rosenfield and Nardi (2006), on the focus of the job market the competence is a result of the transition of the quality concept, and although there are criticisms about it, the concept of qualification is superior to the concept of competence when referring to explanatory capacity.

However, qualification and competence, according to Manfredi (1998) are from different matrices: one of them follows the social sciences (sociology, anthropology and related areas), in the notion of qualification; and the other that understands the competence as capacities and abilities – a heritage from the human sciences – and which are constructions from psychology, education and linguistics.

In terms of the definition of competence, there are many emphases and a consensus doesn't seem to exist. Lima (2005) describes three concept approaches: the first involves a set of personal attributes, the second relates to the performed tasks and the results, and finally, an approach that brings together the personal attributes with the performed actions, in certain contexts, in order to achieve results. Thus, the author tells us, competence is not something you can observe; on the other hand, through dialogic conception it “works with the development of capacities or attributes (cognitive, psychomotor, and affective), which, matched together, shape different ways to successfully perform the essential and characteristic actions of a certain professional practice” (pg. 4).

The group of teachers also had to reflect about entrepreneurship as an element for the competence and general ability of administration and management, according to the NCG, Article 4th, Paragraph 5th : “The professionals (...) must also be able to be entrepreneurs, managers...”

Even though that is the second biggest job niche of the professional nutritionist, regarding the action related to the Worker's Food Program (PAT), the administration and management of the Food and Nutrition Units is referred on Article 5th – of specific competences and abilities – in a very discreet way, without the same connotation that appears as general ability and competence.

Thus, the topics “administration and management” are broadly approached, as subjects, in the formation of this area. One of the teachers, who was responsible for this exact subject in the nutrition course where she works, provides us with her conception of entrepreneurship:

We are all entrepreneurs; we think that being an entrepreneur is only having ideas for setting a new business, but it isn't, entrepreneurs are the ones who have ideas to make different things, who aren't satisfied with the way things are today. Entrepreneurs are people who search for different products, different techniques, different ways to do things. But there are also those who are entrepreneurs of ideas, but can't get these ideas organized. The entrepreneur has to be a good manager. The entrepreneur that they propose here (at the DCN) is that we challenge our students to do things differently, to search for a meaning on their products. (Teacher 20).

The teacher's statement is corroborated by Pombo (2008) and Silveira, Gonçalves and Boneli (*et. al.*, 2008) : the first author states that the entrepreneur is an accomplishing being “who produces new ideas through the convergence of creativity and imagination”; the second author quotes two characteristics for the action of forming an entrepreneur: the nature of action, characterized by searching for something innovative or different of what has been made, and the other is the freedom of action.

Regarding an enterprising education, Portal and Duhá (2005) suggest a discussion involving the actors for a positioning related to the need of the university to organize and change its formation processes, since the teachers are conditioned by their own paradigms and ideologies, the way each one thinks about the question. The authors defend a formation that “encourages the dream, the utopia, the faith and hope, driving gears of new ways, and help build methodologies and strategies that collaborate for the rescue of the human wholeness” (pg. 165).

Entrepreneurship is connected to economic development, to the capitalist system, to companies, to business (POMBO, 2008). And it is exactly due to the capitalist restructuring mentioned above, that the conception of “pedagogy of competences” emerges to education, encouraging the “enterprising pedagogy”, which refers to the work of Fernando Dolabela, frequently quoted by the consulted bibliography (PORTAL and DUHÁ, 2005 ; POMBO, 2008 ; SILVEIRA, GONÇALVES, BONELI *et.al.* 2008). Soares (2007) asserts that this is one of the conceptions that one can deduct from the DCN: the subordination of education to the interests of the market, and another which orients towards a pedagogy that overcomes the

traditional teaching and values the practice in service as much as the necessary theoretical studies.

As Portal and Duhá (2005), I am worried about the conceptions regarding the course and the positions of the teachers. This concern leads me to question *to whom* or *for what* are we forming nutritionists. The NCG directs the formation to competences and abilities that can be useful both for the effectiveness and sustainability of the Health Unified System (SUS) as a health job market, as for the possibility of the newly graduates to be prepared for health-related jobs. as the case of the food industry, publicity/marketing, mostly of the pharmaceutical industry with products that recall the medicalization of nutrition, the private practices, a consequence of a neo-liberal/capitalist system, where the corporate or individual profit is ahead of the collective well-being.

Therefore the question: “to form a nutritionists for what?” should permeate all the discussion of the course projects and the involved actors. And, as one of the teachers pointed out in the discussion:

...we are discussing about the student and the teacher, and what about the institution ? What is the role of the institution? The politics, the system, what is the commitment to change. The discourse is something and the practice is something else. There is the difficulty of the institutional questions, which you can't forget to contextualize. We can't do *mea culpa* (Teacher 21).

This teacher referred to the fact that the discussion is centered in the teacher's role, in the teacher's difficulties and possibilities of change, and in the difficulties of the students in accepting the change. Therefore she brought for the group discussion what can be expected of the institutions in this process of change. The institution must desire the change. In this perspective, I mentioned that the Ministry of Health, which had already financed the curricular re-orientation of the Medicine, Nursing and Odontology courses, pointed to the possibility, at that time, to finance the institutions in the curricular re-orientation of all courses in the health area, which was done later on.

However, according to one of the teachers in the group, it was noticed that...

...the public policies in education and health don't go together, because when it is time to evaluate the courses the Inep¹³ doesn't acknowledge the Health recommendations, though they had called the schools for a joint meeting (Teacher 22).

¹³

INEP –National Institute of Educational Study and Research Anísio Teixeira.

I invited my advisor (Carmen Machado) for a debate on the issue regarding the role of the institution, which was possible in one of the meetings. With her intervention, the group of teachers had to revise their concepts of institution from her report, the main points of which I reproduce herein:

The institution is always what institutes and what is instituted. It is what exists, what is formalized and accepted by the participants and that which the participants support or propose, transgress, run over. If what we understand as an institution is this double possibility, what is formally instituted but also what we are able to do. So, what is the role of the institution when we want to change something, it has a double role, of keeping, preserving, formalizing, rule, state what can and can't be done. However, this same institution aggregates all those people who have different positions and who are going to confront each other, because what they ultimately want is to preserve the institution itself. Prof. Carmen Machado, group meeting, August 4th, 2007).

At the same occasion, Carmen reminded us that the role of the institution regarding change started with the constitution of the Health Unified System, for, when it changed the way health assistance would work for the Brazilian population, the role of the professionals also changed. And therefore the education and the curriculum had to adapt to these changes and to need of having *another* professional. Therefore, beyond the needs already discussed previously, in the specific case of the health area in Brazil, the role of the University institution still had to consider curricular changes that incorporated the SUS principles. In another opportunity, I intend to report with further details the group discussion on this specific meeting.

Final Considerations

This article presents the analysis of a selection of the action-research project that my doctorate thesis is based on, as an initial teacher formation. In the article I examine in depth some of the elements present in the dialogue during the exercise regarding the NCG and, mostly, in the study of the concepts regarding the profile of the newly graduated student registered in this document, about the concept of competence and entrepreneurship and the relevance of the role of the institution.

The main limitation in the process was the inexperience of the group in participating of an action-research, in which I am included, specially regarding possible deficiencies that I

might personally have had in the conduction of the meetings, thus I am also part of the set of difficulties. The other limitation is the fact that the teachers in the group were related to different undergraduation courses, in different institutions and with their own realities. On the other hand, it was also positive to see the resemblances in the statements of the different teachers regarding the analysis of many of the situations.

The meetings helped the approximation of the teachers, and as social support, was able to break the isolation lived in the everyday of the educational practice of each one, also representing the possibility of learning about listening and about allowing the manifestation of the Other. They provided the opportunity to learn even more to be able to teach, and, also, the consciousness of the formation lived in the past and its disconnection from reality. This way, the process allowed these experiences to be revived and improved.

During this period of formation it was possible to identify the fragilities about the knowledge and understanding of the NCG, focusing mostly on the characteristics proposed in this document for the newly-graduated profile. Dialoguing about what is understood as a generalist formation, I emphasize the one which goes beyond professional aptitudes to contribute in the formation of the human being, citizen and solidary, defending a general formation based in the social analysis and in the continued or permanent education that forms the human, and not the specialized education centered on the disease.

From the concept of humanistic formation I defend the conception of the social commitment with the transformation of man and the reality that surrounds him, which allows at the same time a critical formation, resulting of the dialogic process, of teaching to think, of teaching the student not to believe without questioning, to *think right*, as Freire asserts. Making intelligent use of reality applied to the reality of the world and breaking with the pure and simple technique, learning how to apply it, contextualized to the world of life, is what the nutritionist can actually become.

To problematize the concept of competence and ability, in the conception thought from the know-how, to fit in a world that needs professionals prepared to adapt to the conditions of the job market which not always has space to all newly-graduated. Or, in a different way, to prepare a qualified health professional to a public system that offers an integral, equal and universal treatment for the population. An *entrepreneur* not in the meaning of promoting the capitalist market, but in the sense of being creative, daring, to do something different in the overcoming of difficulties faced in and through SUS.

References

ALONI, Nimrod. **Educação Humanística**. Available at http://www.depotz.net/readarticle.php?article_id=23. Accessed in: 29.08.2007.

ANTUNES, Ricardo. **As dimensões da crise no mundo do trabalho**. Revista Olho da História, Bahia/UFBA: n. 4, *online*. Available at: www.oohodahistoria.ufba.br. Accessed in: 10.06.2005.

BERBEL, N.A. Navas (Org.) **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior**. Londrina: UEL, 1998.

BETTS, Jaime. **Considerações sobre o que é o humano e o é humanizar**. Portal Humaniza. www.portalhumaniza.org.br acesso em 04.07.08

BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In: **Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos CADRHU** (J. P. Santana & J. L. Castro, org.), pp. 261-268, Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ Editora da UFRN, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Graal, 2º ed., 1985.

BRASIL Civitas, CCAN/Sul, 2000. **A auto-avaliação do processo de formação do Nutricionista no Brasil**. Cadernos de Alimentação e Nutrição, Série Estudos e Pesquisas n. 01.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 1133/2001**. Available at: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1133.pdf>. Accessed in: 24.11.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretriz Curricular da Nutrição**. Available at: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0501Nutricao.pdf>. Accessed in: 24.11.2008.

CAPELO, Fernanda de M. **Ensino não diretivo. Aprendizagem centrada na pessoa**. Revista de Estudos Rogerianos, n° 5, 2000.

CARBONELL, Jaume (Org.) **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARR, W. **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.** Madri: Morata, 1996.

CASTILHO, Maria J. R. de. **Contexto de formulação das Diretrizes Curriculares.** Caderno CE, Ano 3, vol. 2 n.4, 2001.

COSTA, Nilce da S. C. **A Formação do Nutricionista: educação e contradição.** Goiás: Editora UFG, 2001.

CUNHA, Maria I. da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs). **Educação Superior: vivências e visão de futuro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, pp. 71-82.

DAVIS, C., NUNES, M.M. R., NUNES C.A.A. 2005 **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática.** Cadernos de Pesquisa, Brasília: v.35, n.125, 2005, p.205-230.

ELLIOTT, John, 1997. **La investigación-accion em educación.** Madri: Ediciones Morata, S. L., 1997.

FEUERWERKER, Laura. **Reflexões sobre as experiências de mudança na formação de profissionais de saúde.** Olho Mágico, v.10,n.3, p.21-26, jul/set. Londrina: 2003.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, USP, v.31, n.3, 2005.

FREIRE, Madalena. **Educador.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Editora Moraes, 3° ed., 1980.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos Professores.** Estudos Avançados, São Paulo: v. 15, n 42, mai-ago/2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 28° ed., 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GRABAUSKA, C. J.; DE BASTOS, F. da P. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa. In: MION, R. A., SAITO, C. H. (Orgs.) **Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

GOMES, Regina C. N. **Formação humanista do médico: contribuições para uma reflexão na concepção de Carl Rogers**. Masters thesis, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones, 1992.

KEMMIS, S; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio E. D., ZEICHNER, K. (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOPRUSZYNSKI, C. P. **A prática pedagógica dos nutricionistas que atuam na docência: desafios e perspectivas de mudança**. Masters thesis, PPGEdU, Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

LIMA, Eronides da S. **Gênese e constituição da Educação Alimentar: a instauração da norma**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos: Vol.V, n. 1, p. 57-83. Rio de Janeiro, 1998.

LIMA, Eronides da S. Comunicação nº 1, em Problemas concretos, dinâmicas e movimentos de mudança nos cursos de Nutrição, com base nas diretrizes curriculares. **Cadernos CE**, Brasília, Comunicação 1, ano 3, vol. II, nº 4, dezembro 2001.

LIMA, Valéria V. **Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, Fundação UNI/UNESP, vol.9, nº17, 2005.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANFREDI, Silvia M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, UNICAMP, vol. 19. nº 64, 1998.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, São Paulo, UNESP, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde A. **Leituras freireanas sobre educação.** São Paulo: Unesp, 2003.

PARANÁ, Simone F. P. **A formação do nutricionista: Sob o olhar da relação teoria e prática.** Masters thesis, PPGEduc, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUC/PR, 2004.

PEDROSO, Maísa B. **A sala de aula universitária como espaço de inovação: Investigando o curso de nutrição da UNISINOS.** Masters thesis, PPGEduc, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

PETEAN, Antonio C. L. Revista Morpheus. Ano VI, n.10, 2007. Available at: www.filologia.org.br/revista/34/02. Accessed in 18.09.2007.

PINTO, Vera L. X. **As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender. Autobiografia, Reflexividade e formação em Educação Nutricional.** Doctorate dissertation, PPGEduc, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2006.

POMBO, Adriane A. da R. **O que é ser empreendedor.** Paper. Biblioteca Temática do Empreendedor, SEBRAE. Available at: www.bte.com.br. Accessed in: 21.07.08.

PORTAL, Leda L. F, DUHÁ, André H. Empreendedorismo e Educação. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação Superior: vivencias e visão de futuro.** Porto Alegre: Edipucrs, 1ª ed. 2005.

RAMOS, M.; MANFROI, W; MACHADO, C. Relato de experiência no ensino de nutrição em saúde pública. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30 (2): suplemento 1, Rio de Janeiro, 2006.

RIGON, Silvia do A., TOMASETTI, Cristina S. de C., BARRETO, Iara. 2003. **Estratégias para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nutrição.** Revista Olho Mágico, v.3, v.10, n4.

ROSENFELD, Cinara L., NARDI, Henrique C. Competência. In: CATTANI, Antonio D. e HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

SANTOS, Marta M. A. de S. Problemas concretos, dinâmica e movimentos de mudança nos cursos de Nutrição com base nas diretrizes curriculares. **Cadernos CE**, Brasília, Comunicação 2, ano 3, vol.II, n.4, 2001.

SILVA, Claudia V. C. Estrutura e características do modelo de organização curricular aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – implicações para a prática curricular e pedagógica e condições de implantação. **Cadernos CE**, Brasília, ano 3, vol. II, nº 4, dezembro, 2001.

SILVA, Maria da C. M., SANTOS, Josefina M. O nutricionista no ensino. **Revista CFN**, Brasília, nº.4, 2003.

SILVERIA, Ailton C., GONÇALVES, Giovanni, BONELI, Jardel J., *et. all.* **Empreendedorismo**: a necessidade de se aprender a empreender. Available at: http://www.novomilenio.br/foco/2/artigo/artigo_daniele.pdf. Accessed in : 22.07.08.

SOARES, Nadia T. **Diretrizes curriculares Nacionais para cursos de graduação em nutrição e competências profissionais para atuação em segurança alimentar e nutricional: Perspectivas de docentes do Ceará**. Doctorate dissertation, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Available at: <http://www.tesesims.uerj.br/lildbi/docsonline/get.php?id=418>. Accessed in 25.07.08.

STRECK, Danilo R., Redin e Zitkoski, Jaime José.(Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TACLA, Mauren T. G. M. **Desenvolvendo o pensamento crítico no ensino de enfermagem**: uma experiência através da metodologia da problematização. Goiânia: AB Editora, 2002.

TEITELBAUM, Kenneth, APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem fronteiras**. Porto Alegre, vol.1, nº.2, p. 194-201, Jul/Dez, 2001.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa v. 31, n.3, set/dez, , São Paulo, 2005.

VENTURELLI, J. Innovación educacional em lãs profesiones de la saud: moda ou necessidade? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, Fundação UNI/UNESP, vol., nº.3 p. 119-123, 1998.

ZITKOSKI, Jaime J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

3 ARTIGO 2 – [Original]

Dificuldades e possibilidades para mudança nas práticas educativas de professoras nutricionistas: Um grupo de estudos com trocas de gostos, cheiros, texturas e sabor.

Resumo

Neste segundo artigo, dou continuidade ao recorte do estudo que sustentou minha tese de doutoramento (apresentado no anterior), utilizando a pesquisa-ação na perspectiva de espiral auto-reflexiva, oferecendo uma formação inicial para um grupo de oito professoras nutricionistas, oriundas de diversos cursos de nutrição da grande Porto Alegre. A proposta do estudo fundamentou-se na bibliografia que indica a falta de formação pedagógica de professores do ensino superior e especificamente para formar profissionais para atuar no Sistema Único de Saúde (SUS). Apresento a descrição e explicação das categorias que emergiram do processo da análise textual discursiva, a partir dos dados construídos pela interpretação das falas das professoras do grupo constituído para a tese. Ao final, a necessidade de formação docente foi reconhecida pelo grupo, o que contribuiu para minimizar uma prática educativa biologicista e tecnicista, além da falta de identidade profissional docente. Foi possível identificar e entender algumas dificuldades e possibilidades para mudanças nas suas práticas educativas. O processo permitiu trabalhar com a reflexão e apreender o processo de ensino e aprendizagem de forma ativa.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, LDB) e as diretrizes curriculares para os diversos cursos de graduação oficializaram a necessária reforma da educação e do ensino superior no Brasil. No caso da graduação em nutrição a DC consolidou de forma ampliada o que vinha sendo debatido para aperfeiçoar a formação do nutricionista desde a criação da Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina (CEPANDAL), da década de 1970, época da aprovação do segundo currículo mínimo dos cursos de nutrição.

Este currículo mínimo já nasce marcado pelo tecnicismo, pela valorização das especialidades, conteúdos de forma fragmentada, distanciamento entre teoria e prática. Da

década de 1970 até início da década de 1990, Costa (2001) divide em três momentos as discussões na formação acadêmica do nutricionista. No primeiro momento os debates privilegiaram as dimensões formais dos currículos, principalmente carga-horária, disciplinas e conteúdos, mas não se discutiu o fazer pedagógico, a metodologia de ensino. No segundo momento houve recomendação de aumento do número de cursos, integração no ensino, reorganização do currículo e avançou nas discussões profissionais para a dimensão político-social. Em um terceiro momento começou a discussão das competências do nutricionista, reiterou-se a lacuna entre teoria e prática que já se materializava na década de 1980, e que continuou sem avanço na perspectiva teórico-metodológica da análise do trabalho do nutricionista.

A mudança na formação e no trabalho em saúde é um processo em construção, reconhecido como necessário pelos vários segmentos relacionados, mas, totalmente dependente do contexto político e das relações de poder interno e externo às instituições responsáveis. Provavelmente esta é uma das razões pela qual desde a década de 1970 a mudança de paradigma no ensino em saúde vem sendo discutida. Esta discussão se amplia após a Conferência de Otawa, em 1986, com a inclusão da proposta de promoção da saúde, que passa a exigir o rompimento do modelo hospitalocêntrico (LAMPERT, 2002). Este processo de mudança objetiva melhorar a saúde da população brasileira, para formar profissionais que dêem conta das demandas do Sistema Único de Saúde, seu fortalecimento e a garantia do direito a saúde de forma integral, equânime e universal.

No Brasil a Lei 8.080, de 1990, deixa claro em seu Artigo 3º que um dos fatores determinantes da saúde é a alimentação. Nesta perspectiva o nutricionista é o profissional cuja formação, deve orientar-se para cumprir de forma adequada as demandas referentes às questões de alimentação e nutrição, e deve conferir a este profissional, no contexto da saúde brasileira, o “suporte técnico-científico, humanístico e político para o exercício profissional de maneira consciente e competente” (RIGON, TOMASETTI, BARRETO, 2003, p.38).

Ainda há, atualmente, um desencontro entre o ensino feito nas formações da saúde e as necessidades que se apresentam no cotidiano dos serviços de saúde. No caso da formação do nutricionista, ainda há muita ênfase na nutrição voltada para atenção dietoterápica ou clínica, hospitalar ou ambulatorial, e para a gestão de serviços de alimentação, responsáveis pela produção de refeições, sem vinculação com a saúde e a política de promoção da alimentação saudável. Isso em detrimento de uma formação na nutrição social que prepara mais especificamente o nutricionista para sua inserção nas unidades básicas de saúde. Este

atendimento vai além da intervenção curativa e se encaminha para atuação que envolva as necessidades básicas de saúde que, “em particular no Brasil, incluem as condições sanitárias (saneamento do meio, desenvolvimento nutricional, vacinação, informação em saúde (...), demandas relacionadas com ações clínicas (...) de prevenção e de recuperação” (LAMPERT, 2002, p.168).

As dificuldades nas mudanças curriculares na área da saúde, segundo Feuerwerker (2003), são decorrentes da capitalização da saúde, de interesses corporativos – ao menos no caso da medicina - e do que esta autora chama de “ideal de prática”: a formulação no imaginário dos alunos, do profissional com prática privada de consultório. Este “ideal de prática” ocorre com o acadêmico da nutrição também, que além do consultório, aponta como prováveis locais de atuação hospitais e clínicas, conforme apontam De Negri, Hagen, Ramos (submetido à publicação, 2008). Feuerwerker (2003) registra ainda entre as dificuldades aqui tratadas, a complexidade da instituição universitária para as diferentes identidades profissionais como pesquisador, docente ou assistente, na modalidade de inserção acadêmica em termos de relações de trabalho e os vínculos e identidades fora da universidade, como profissional na prática docente e como profissional na prática do serviço assistencial. Realidade muito comum no contexto da formação do nutricionista, em que a atuação no ensino em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas é muito grande devido ao número de cursos oferecidos. É possível estimar que a maioria dos professores envolvidos dividem esta atividade com a assistência por terem contrato de trabalho por horas de ensino (professores horistas).

Em pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), com 2.492 nutricionistas, 281 delas acusaram como área de atuação ensino/educação. No entanto, como a maioria (53,7%) acusa que o superior direto (chefia) não é da área de nutrição, presumo que nem todos os respondentes eram vinculados à graduação. Pouco mais que a metade (52,1%) declarou trabalhar em instituições privadas e somente uma pequena parcela (18,1%) é empregado estatutário de instituição pública.

Na auto-avaliação do processo de formação do nutricionista (CIVITAS, 2000), comandada pela Associação Brasileira de Nutrição (ABN) no final da década de 1990, um dos questionamentos foi sobre o perfil dos professores protagonistas do processo de transformação referente às recomendações da CEPANDAL e da LDB. Este documento deixa claro que “cabe aos professores papel fundamental no processo de formação e que é preciso prepará-los segundo as modernas teorias educacionais” (CIVITAS, 2000, p. 36) O documento

aponta para a necessidade de formar professores com comportamento reflexivo e com competências orientadas por um processo permanente de formação e autoformação. Esta condição é essencial para que este professor possa pensar “novas formas de organização curricular, que superem a fragmentação hoje existente, bem como em novas metodologias de ensino, de avaliação da aprendizagem, de utilização dos modernos recursos da tecnologia da informação e da comunicação” (CIVITAS, 2000, p. 37).

Do documento resultante da oficina que discutiu “Estratégias para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nutrição” (Rigon, Tomasetti, Barreto, 2003, p. 40), durante o V Congresso Nacional da Rede Unida, encontra-se entre as propostas recomendadas: “propiciar educação permanente dos docentes dos cursos de nutrição” visando entre outras sugestões, o preparo dos docentes para a utilização de metodologias ativas de ensino e a formação humanista dos profissionais. No caso de metodologias ativas, o professor deve permitir que o estudante seja o protagonista de sua aprendizagem, o que de acordo com a metáfora de Anastasiou e Alves (2003), apropriada para o contexto deste estudo, “(...) na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula” (p. 15).

Existem estratégias conhecidas para este processo. Em sua maioria, trabalham com a Problematização, partindo de uma situação real da prática social ou criada pelo professor na maioria das vezes, com base na sua experiência na assistência ou ainda, um grupo organizado de professores que tem esta tarefa no interior dos cursos. Está sendo utilizada na formação em saúde a metodologia da Problematização (Berbel, 1998, Freire, 2003, 2005) ou a estratégia conhecida por PBL (do inglês *Problem Basic Learning*), aprendizagem baseada em problemas (Venturelli, 2003). Anastasiou e Alves (2003) oferecem, na perspectiva de metodologias ativas, para o processo do que elas chamam de “ensinagem”, várias estratégias. Não se tratando de receita pronta, incentivo o professor ou a professora a tomá-las como exemplo e criar suas próprias estratégias de acordo com o contexto de cada situação de ensinagem.

Ainda, segundo Rigon, Tomasetti e Barreto (2003), as ciências humanas e estratégias de ensino-aprendizagem, auxiliam o docente a incorporar aos conhecimentos de sua área técnica-científica formas de despertar no discente a leitura e a interação com a realidade, conhecendo e atuando a partir dela, com clareza de objetivos, proporcionando uma prática significativa.

Enfatizando a prática educativa dos professores nutricionistas, as idéias trazidas pela dissertação de Kopruszynski (2003) demonstram que os professores por ela entrevistados optaram pela carreira docente, mas não reconhecem a formação docente como parte do seu cotidiano, sendo que recorrem aos recursos didáticos pedagógicos, através de bibliografia específica, somente quando necessário. Isso demonstra que não há o estabelecimento de pressupostos teóricos da educação no seu fazer. Recomenda a autora, a importância de se levar o professor nutricionista a refletir sobre sua prática profissional docente, através de sua atualização pedagógica. Registra que, nesta perspectiva, “tomar o exercício docente como campo de investigação, assumindo a produção do conhecimento sobre a própria prática, constitui um eixo norteador desse processo” Kopruszynski (2003, p. 99).

Me filio às idéias de Zabala (1998), para quem a prática educativa é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p. 18). Ou ainda para Carr (1996), é “um esquema teórico que é, ao mesmo tempo, constitutivo desta prática e o meio de entender as práticas educativas de outros” (p. 73). Nas palavras deste autor, este esquema teórico é uma maneira de pensar a aprendizagem compartilhada com outros professores. Mantém-se pela tradição e por práticas onde tem se desenvolvido e evoluído. É uma ação intencional e consciente carregada de crenças sobre o seu fazer, em que situação fazer e o que desejam conseguir.

Este artigo é a continuidade do recorte que examinou a diretriz curricular da proposta de estudo que fundamenta-se na formação de docentes nutricionistas, visando:

- a) Estimular a reflexão das suas práticas educativas, promovendo análise e solução de problemas de ensino e aprendizagem de forma coletiva;
- b) Promover mudanças nestas práticas educativas, por meio da implementação de metodologias que envolvam a aprendizagem ativa dos seus alunos;
- c) Realizar análise textual descritiva do conhecimento produzido através deste processo dialógico formativo.

Proposta metodológica

A pesquisa-ação foi a opção metodológica para este estudo, considerando a sugestão da bibliografia internacional e nacional (FRANCO, 2005; CARR, 1996; GRABAUSKA, DE BASTOS 2001; KEMMIS E WILKINSON 2002; KEMMIS E MCTAGGART, 1992). A

pesquisa-ação é uma atividade de grupo engajado em investigar de forma coletiva as práticas sociais e, a partir da sua compreensão e das situações em que se encontram, melhorá-las (KEMMIS E MCTAGGART, 1992). Na educação, desenvolve profissionalmente a docência aperfeiçoando currículos e encaminhando solução para problemas que surgem em situação de trabalho.

O processo de pesquisa-ação é descrito como uma sucessão de passos que se caracteriza como uma espiral de ciclos: planejamento de mudança, ação, observação e conseqüências da mudança, reflexão do processo e conseqüências, novo planejamento (em Paulo Freire seria o equivalente a ação-reflexão-ação). Para Tripp (2005), pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação, termo genérico para “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p. 03). A descrição completa da proposta metodológica se encontra no artigo anterior desta tese.

Construção, obtenção e análise dos dados

Registrei em áudio todos os encontros do grupo, organizei todas as comunicações por *e-mail* e adotei diário de campo para registrar minhas observações e percepções dos encontros. Algumas professoras também fizeram registros em diários de campo, que estavam disponíveis para sua utilização em ferramentas do *site gmail.com*. Todas estas informações foram transformadas em textos que, cuja análise textual discursiva (MORAES, 2003) permitiu a emergência de categorias analíticas fruto do diálogo entre o referencial teórico e os dados.

Busquei, através da interpretação das categorias analíticas, entender se os objetivos da proposta foram alcançados, assim como descrever e explicar as questões mais relevantes que emergiram durante o processo da pesquisa-ação, que retratam o tanto das preocupações, das dificuldades, das gratificações e motivações que constituem o fazer das professoras do grupo.

Formação docente

Conforme já descrito em outro momento (Artigo 1), a proposta de formação docente destinada a professoras nutricionistas foi registrada como projeto de extensão na Universidade. O processo ocorreu através de onze encontros nas dependências desta

Universidade, onde se reuniam quinzenalmente aos sábados pela manhã este grupo de professoras nutricionistas para que, através da reflexão das suas práticas educativas fossem identificando dificuldades, dúvidas e descortinando suas ansiedades pelo processo dialógico.

Este processo se caracterizou como grupo de estudo que a partir das indagações da sua prática, produziu teorizações ora com ajuda da bibliografia, ora somente via saberes de cada uma, através de trocas de experiências. No entanto, houve poucas ações específicas planejadas para lidar com as dificuldades identificadas, conforme o entendimento dos diversos autores (FRANCO, 2005; CARR, 1996; KEMMIS E MCTAGGART, 1992, KEMMIS E WILKINSON 2002, TRIPP 2005).

O grupo de professoras

Todas as professoras convidadas são docentes na graduação ou são preceptoras da residência multiprofissional, reconhecida pelo Ministério de Educação como pós-graduação *latu sensu*. Formadas no Rio Grande do Sul, algumas ainda na década atual e outras há mais de vinte anos. As mais antigas tiveram (e têm) experiência profissional na assistência antes de tornarem-se docentes.

Do grupo somente uma é doutora, quatro são mestres, e as outras três são especialistas. A Disciplina Metodologia do Ensino Superior (ou outras semelhantes) foi a formação pedagógica específica para a docência, através dos programas de pós-graduação.

O grupo se constituiu de forma muito rápida e fácil, provavelmente porque muitas já se conheciam, por terem trabalhado juntas ou por terem tido uma relação professora/aluna entre as mais novas e aquelas com mais tempo de docência.

Madalena Freire (1992, 2008) registra que “a vida de um grupo tem vários sabores” (p.65) e a comida, nos diz ela, é um instrumento que facilita a interação. Neste grupo, o sentido de nos reunirmos como professoras de nutrição passava obrigatoriamente por categorias como *alimento*, *alimentação* e *nutrição*. Mas todos os nossos encontros eram literalmente regados a café e a chimarrão e “lanchinhos”. Dividir a comida é um facilitador na constituição de um grupo, segundo Madalena Freire (2008):

A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. (p. 105).

Considerações sobre os encontros

Em tempo, esclareço que sobre este item tecei considerações de maneira mais ampla ainda no primeiro artigo desta tese. Aqui, proponho-me apenas a referir o *quantum* necessário ao recorte específico deste segundo momento.

O estímulo à prática reflexiva foi um dos objetivos deste estudo e o grupo concordou em iniciar os encontros partindo da reflexão sobre sua prática educativa. Kemmis e Wilkinson (2002), descrevendo metodologias e perspectivas para o estudo da prática, pontuam que esta tem elementos objetivos e subjetivos. Para estes autores, a reflexão é busca do entendimento dos elementos que são fornecidos externamente (objetivos) e processados internamente (subjetivos), para compreender como ela se exerce. Desta forma, é preciso compreender como a prática é constituída histórica e socialmente para transformá-la, bem como para transformar as situações em que estas práticas ocorrem.

Em cada um dos encontros este momento caracterizou-se como desabafo das dificuldades, mas também das possibilidades de mudanças da prática educativa das professoras em âmbito geral, embora inicialmente tivesse pensado este objetivo mais especificamente sob a reflexão da ação educativa das professoras em sala de aula, tendo tornado-se, desta forma, ainda mais amplo.

No caso do professor, situações novas, não experienciadas e sem similaridade com as anteriores, força-o a criar soluções inéditas. Isto se torna possível pelo ato de refletir, no qual o indivíduo pode - a partir de comparações e de ajustes de procedimentos usuais - alcançar a uma forma nova de ação, solucionando problemas. Assim, com lastro nos autores consultados, indico neste trabalho a extrema relevância da reflexão na prática educativa do professor, capacitando-o a formar profissionais reflexivos.

De forma disseminada, o que se tem atualmente são profissionais da área da saúde levados a aplicar soluções estritamente técnicas para resolver problemas que sempre lhes foram apresentados de forma bem estruturada. Entretanto, na vida real os problemas não se apresentam desta forma: exigem do profissional mais do que procedimentos dados a priori ou ações e atitudes resultantes da rotina que se constituíram hábito. Ilustra isso as falas das professoras do grupo, em que reconhecem que os nutricionistas - de maneira geral e em suas práticas de rotina - não costumam refletir sobre o seu fazer e que, pela formação tecnicista que tiveram, caracterizam-se como “tarefeiros” (vide Artigo 1 desta tese).

Por essa razão é que os encontros se caracterizaram como um momento privilegiado para a reflexão das práticas educativas daquelas professoras, o que foi uma constante no decorrer do trabalho do grupo.

Discutindo o processo e entendendo a prática educativa das professoras

A formação das professoras nutricionistas foi o mote desta tese de doutoramento, acreditando que este processo de formação além de contribuir para mudanças nas suas práticas educativas, fruto do processo dialógico entre o conhecimento já produzido e dos saberes resultantes da reflexão sobre estas práticas, resulte um novo conhecimento. Considerando que para Jovchelovitch (2008) “todo o conhecimento corresponde a uma relação entre pessoas e entre pessoas e seu ambiente, que é tanto social quanto natural” (p. 259), para a autora os sistemas de saber resultam de elementos intersubjetivos, representando mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos, e por esta razão são sempre importantes.

Organizei os saberes resultantes de acordo com as categorias que emergiram da análise do material produzido durante o período em que ocorreram os encontros. As falas das professoras estão enumeradas conforme surgem no texto.

Constatação da necessidade de formação docente

A necessidade de formação do docente universitário está bastante documentada na bibliografia geral e específica, em estudos sobre a formação do nutricionista (ISAÍÁ, BOLZAN, 2004; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; FRANCO, KRAHE, 2003; COSTA, 2001; RIGON, TOMASETTI, BARRETO, 2003; KOPRUSZYNSKI, 2003; SILVA, 2001; SOARES, 2007; PEDROSO, 2006; PARANÁ, 2004; PINTO, 2006; FAGGE, 2002). Entretanto, mesmo já existindo experiências brasileiras positivas relatadas (MACHADO, MANFRÓI, 2005; STEDILE, 2005; MELLO, COSTA, MOREIRA, 2005) ainda não é uma cultura construída no mundo das Instituições de Ensino Superior (IES), provavelmente porque a LDB (Lei nº 9.394), em termos de formação pedagógica-didática do professor do nível superior, não registra nada além de que ele deve ter competência técnica. Mas, em termos de avaliação, principalmente a institucional, a falta daquela exigência se reflete, quando se avalia desempenho do professor incluindo o didático (MOROSINI, 2001).

Na área da saúde, na qual o processo de ensino e aprendizagem necessita tomar outro rumo, rompendo com a “educação bancária” e a lógica biologicista e tecnicista, a formação docente é essencial para a mudança desta concepção dominante, a fim de preparar o professor para a esperada reorientação na graduação, com outra visão de homem e de mundo.

No diálogo entre as professoras do grupo deste estudo, a fala de uma delas mostra o reconhecimento da necessidade de formação para o professor do ensino superior: “o profissional aquele formado para ser técnico, vira docente da noite para o dia” (Professora 1).

Como refere Grillo e Mattei (2005), “adormeci fisioterapeuta (ou nutricionista, ou médico, ou...) e acordei professor; o que faço agora?” (p. 99). As autoras mostram muitas questões recorrentes que demonstram dificuldades como algo central da profissão docente, bem como identidade profissional muito fragilizada enquanto professor, a qual se fundamenta do significado social e pessoal do “ser professor” cujos referenciais são construídos, reconstruídos e transformados pela reflexão de sua prática.

Bastava ser um bom profissional para atender ao ensino da graduação (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005). A exigência de ter formação pós-graduada para ser professor não melhora o preparo docente, porque invariavelmente é oferecida somente uma disciplina da Educação, como Metodologia do Ensino Superior ou semelhante (com carga horária de sessenta horas, o que equivale a quatro créditos), como se isto fosse o suficiente para preparar este professor para as demandas da prática educativa do ensino superior. Além disto, conforme a fala da professora: “somos preparados para ser pesquisador e não professor” (Professora 2). Na realidade brasileira, o que a instituição Universidade quer e espera do professor é sua produção como pesquisador, ficando a nobre função de ensinar em segundo plano.

Retomando a identidade profissional docente, o que a torna também mais frágil é a ambigüidade em ser professor ou profissional assistente, papel dado pelo curso de bacharelado, como constatado na seguinte fala: “a docência é um mercado de trabalho que é compartilhado com a atuação do nutricionista” (Professora 3). Foi o alerta de Feuerwerker (2003), registrado anteriormente como uma das dificuldades nas mudanças curriculares. Mas, neste grupo de professoras, embora, exista esta situação, foi clara a constatação da necessidade e importância da formação docente. “Eu vi que as inquietações e interrogações são diversas, mas muito parecidas no grupo. O fato de estarmos com este objetivo, que nós queremos mudar, aqui já mostra sintonia no grupo” (Professora 4).

É o que revela o estudo de Grillo e Mattei (2005), que afirmam que de alguma forma o professor, em um determinado momento na vivência da sua prática educativa, deseja melhorar o seu fazer e procura ajuda para qualificá-la com algum tipo de formação ou de estudo. Ilustro com a declaração da professora a necessidade de melhorar-se:

A gente tem uma frustração assim, o que eu tenho pensado com tudo isso, é claro a gente lê, mas tipo assim eu quero ser um professor maravilhoso né, que ensina, que aprende junto, que faz com que o aluno aprenda, eu quero aprender (Professora 5).

Elementos das relações de trabalho na prática educativa

Identifiquei nas conversações do grupo em muitos momentos, o que chamei de “elementos das relações de trabalho na prática educativa”, as interações pessoais, os sentimentos, as crenças e valores das professoras que se confunde como pessoa e profissional. Desta forma a escola passa a ser, como nas palavras de Freire, em publicação de Streck, Redin, Zitkoski (2008):

O lugar onde se faz amigos (...). Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.....na medida que cada um se comporte como colega, amigo, irmão....é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela! (p.68; exclamação do autor).

Relato a preocupação de uma das professoras que percebe as relações no local de trabalho, tal e qual as palavras de Freire, “é tão importante relações de trabalho, tanto quanto relações pessoais, porque olha se essa gente não tem uma boa relação de trabalho... é o que nos ajuda, se tem uma colega em dificuldade as outras ajudam” (Professora 6).

Quando há “um amarrar-se nela”, a necessidade de deixar para trás as conquistas, quando se faz mudanças de local de trabalho e tem que enfrentar nova realidade, perdas, novo grupo de pessoas, novas estruturas, relações afetivas, há sofrimento que precisa ser enfrentado e conforme a professora o amadurecimento prepara para este enfrentamento: “quando a gente vai ficando mais velha ou mais experiente a gente também vai se despindo mais, então hoje não tenho esse constrangimento, assim então dos meus medos, das minhas inseguranças” (Professora 7).

Esta é a realidade de muitos docentes e as dificuldades de novas relações, mesmo sem mudança de local de trabalho, mas quando é o caso da inserção de novas colegas. Há um isolamento no trabalho docente e no enfrentamento de suas dificuldades acadêmicas e

personais (ISAÍÁ, 2001). Isolamento muitas vezes produzido pela estrutura e pela situação legal de trabalho ou mesmo pela forma como o grupo se coloca frente ao professor mais novo ou aquele - como no caso das públicas - que tem contrato por tempo determinado (como professor substituto). Assim se expressa uma das professoras: “É bom trabalhar com quem tu confias, tu não precisa estar dando satisfação do que tu falaste para outra pessoa porque ela te conhece, ela sabe que tu não está agindo de má fé...” (Professora 8).

Quando há esta confiança nos relacionamentos interpessoais, constroem-se sentimentos de segurança entre as pessoas e estas se sentem pertencentes ao grupo. Neste caso a relação passa a ser parental, sem deixar de existir conflitos, que ao (e se) ocorrer, sua superação levaria o grupo e seus membros a evoluir e amadurecer. Localizo este amadurecimento como de extrema importância na prática educativa porque não são raras as perdas que acontecem e por diversas razões, inclusive aquelas no interior da própria prática.

As relações interpessoais no trabalho ajudam também no apoio social de muitos profissionais e quando se mantém esta dimensão, o grupo pode em muitos momentos tornar-se terapêutico e superar a chamada “docência solitária” (ISAÍÁ, 2001) imposta pela estrutura do ensino superior. A Professora mostra os muitos momentos de insatisfação e angústia que passa o professor no seu cotidiano:

(...) Eu canso de sair da sala e dizer ai gurias que aula horrível que eu dei hoje, digo porque as vezes eu dou aula me sentindo um homem, me preparei e me organizei e não deu nada certo, o aluno fez cara feia para mim e eu pensando que horror de professora eu sou né... (Professora 9)

Quando nosso fazer preocupa, é frustrante, desanima, como resultado das relações com os estudantes. Mas, assim se expressa uma das professoras:

...que não deixa de ser afetivo né, da questão afetiva que a gente estava falando antes, ele se sente tão comprometido, eu acho que é resultado da relação afetiva, ele vai ser ele honestamente assim, com abertura (Professora 10).

Mas é também, ao mesmo tempo, gratificante, fonte de alegrias, felicidade, de aprendizado. E se estes sentimentos incomodam (frustrações), causam desconforto, é por querer-lhes bem e acima de tudo porque se quer a realização do nosso fazer. É também nesta perspectiva, que não se pode ignorar as aflições dos estudantes, não se pode deixar de escutá-los, de observá-los e tentar entender, como chama atenção a professora: “o aluno que mais se expõe é aquele que quer atenção” (Professora 11).

Então, devemos pensar como em Freire (2003), “mesmo não sendo terapeuta ou assistente social, sou gente; isto acontecendo, como educador preciso buscar entender, escutar e não me fechar a sua inquietação e sofrimento”.

Da mesma forma que a escola constrói alegria e felicidade, produz sofrimento. Por ser lócus de amigos, irmãos, o compartilhamento deste sentimento é atenuado e neste mesmo sentido as professoras do grupo, reconhecendo as angústias, também se sentiram confortadas: “Sendo as inquietações as mesmas, é bom saber que a gente sofre igual” (Professora 12).

Há uma dimensão de angústias e preocupações advindas daquilo que Feuerwerker (2003) apresenta como dificuldade nas mudanças da formação dos profissionais da saúde, os modos de vinculação ou contratação do(a) professor(a) com a instituição, que foi verificado durante este processo, como apresento na seguinte fala: “Existe uma lei para mudança no ensino, mas ela é muito lenta nas instituições; como romper com modelo de forma isolada se o contexto – instituição – não apóia ou até impede?...” (Professora 13).

O grupo dialogou sobre o papel da universidade na mudança curricular. Considerou que os professores instituem o que está instituído (vide Artigo 1 desta tese) e, talvez, não de forma isolada, mas propondo o diálogo em grupo de professores e entre estes e as coordenações de cursos para, tencionando a instituição com vistas a promover de alguma forma oportunidades de discussão no seu interior.

Há uma realidade nas instituições privadas com relação à contratação de professores, de difícil solução no atual contexto de mercantilização da educação. A educação passou a ser mercadoria, o aluno é o cliente e o professor passa a ser o vendedor ou o fornecedor deste produto. Por conta das leis de mercado a instituição prega uma política de lucro e de manutenção desta “empresa”, onde o cliente sempre tem razão.

No grupo de professoras, em que a maioria era de instituição privada, esta realidade esteve muito presente, principalmente na questão da avaliação (como registrarei adiante). Esta fala abaixo deixou uma grande preocupação no grupo, pois a princípio pareceu não existir algo tão agressivo deste papel de “empresa” de uma instituição de ensino superior: “O poder do aluno na instituição privada faz com que o professor se cale para não virar bode expiatório, porque tem até o 0800 para reclamar dele” (Professora 14).

Esta política das IES privadas é uma realidade constatada pelas professoras, mesmo não havendo de forma tão explícita o papel de empresa. Uma delas argumenta: “a instituição privada tem que se sustentar, não pode perder aluno; aluno da privada passa a ter o poder” (Professora 15).

Como pensar em uma prática educativa diferente da tradicional em IES, com este tipo de política que põe o professor em situação de conflito entre a garantia do emprego e a qualidade do ensino? Eis o que duas professoras expõem: “...no momento que a gente também é avaliada, temos que garantir o emprego da gente, ai lá pelas tantas eles [alunos] dizem *a professora tal nunca da aula, só enrola, só quer fazer grupo, só manda nós trabalhar...*” (Professora 16). E ainda: “...a professora me reprovou, mas pago não posso ser reprovado...” (Professora 17, referindo-se à fala de alunos).

Houve no grupo a denúncia que muitos centros universitários, que ao possuir em seus quadros docentes o percentual estabelecido em lei de mestres e doutores, passam a oferecer aos candidatos docentes o pagamento correspondente a especialista e não pela titulação que o mesmo possui. “Remuneração do professor é como especialista porque a instituição já alcançou o patamar de mestres e doutores” (Professora 18).

Desafios para mudanças nas práticas educativas

A necessidade de mudança na prática educativa dos professores, no ensino da área da saúde, e algumas dificuldades já foram apontadas anteriormente. No grupo das professoras deste estudo, surge de forma clara nas suas falas como elas percebem isto, tanto de sua própria experiência quanto pelo observado no interior dos seus cursos: “Os professores é que estão relutando à mudança: Falta de preparo do professor, dificuldade com o novo, mudar dá trabalho” (Professora 19). Esta fala é bastante característica quando em qualquer dimensão da vida é preciso mudar.

No caso dos professores, diz Morin (2006), seria desinstalá-los de seus hábitos e da sua autonomia; da segurança que o tempo garante com suas práticas já conhecidas, integradas a sua vida e que muitas vezes o identifica entre seus pares e seus alunos.

Sem dúvida, para mudar é preciso preparo do professor, como já documentado, e a percepção é muito clara neste grupo de professoras que aceitaram este processo de aprendizagem proposto, ao mesmo tempo que demonstram estarem elas mesmas em mudança e com necessidade de, na troca com seus pares, aprovação para suas “maluquices ou excentricidades” como interpreto desta fala: “o professor, todo revolucionário, ele se expõe né, pode ser tachado de alguma coisa ou de maluco [risos] ou de excêntrico ou de alguma coisa assim” (Professora 20).

As duas falas abaixo mostram a realidade sentida pelas professoras como outra dificuldade da prática, a resistência dos alunos a mudança e a angústia do professor que se esmera em fazer diferente e o aluno não quer. Ou o aluno não reage: “a gente também não consegue porque o aluno também não está preparado para mudanças...” (Professora 21).

O próprio grupo interpreta a dificuldade e propõe uma solução: “o aluno vai mudar se o professor provocar”. No entanto, para que o professor provoque, ele mesmo precisa querer mudança e estar preparado para fazê-la. “O aluno também está no contexto da reprodução porque ele também está tendo aula com professores que não aprenderam a ser professores” (Professora 21).

A questão da mudança provoca diversas reações dentro e fora da universidade. Conforme o grupo ouviu de uma professora, sobre o estarem de um pai pela prática proposta em posto de saúde de atenção primária, fora dos “muros seguros da universidade” (como parecia ser a fala dele). Entende-se a surpresa deste pai, já que esta proposta é estranha também para muitos professores e dirigentes de cursos. Ilustro com a seguinte fala: “Teve aula prática no Morro da Cruz; um pai ligou e disse *que história é essa de ir ao Morro da Cruz?...*”, (Professora 22).

Além disto, este parece ser o poder da instituição privada, onde o aluno e/ou seus familiares intervêm no ensino e obstaculizam as mudanças e os próprios fazeres do professores e o seu desenvolvimento profissional.

A mudança implica em fazer aulas interativas, propiciando ao aluno sua participação na construção do conhecimento. Conforme o relato e a concordância do grupo de professoras, deixa no aluno o sentimento que o professor está fugindo da sua obrigação.

O grande desafio hoje é convencer o aluno da importância, pois várias vezes tu da uma atividade onde o aluno tenha que construir junto e buscar e tal, daí é matação, daí tu da um artigo para a gente discutir daí fica aquilo, ai professora da para gente ler em casa e a gente traz depois (Professora 23).

Há dificuldade dos alunos de entenderem que são protagonistas da sua aprendizagem e o professor deve auxiliá-los a dar-se conta desta responsabilidade, i.e., deve contribuir para que seja agente da construção de seu conhecimento. A preocupação do professor é que ele apreenda, no entanto “o aluno vem para aula para receber”, é o sentimento que fica claro no grupo, ilustrado pela fala da professora: “querem a aula tradicional porque não precisa pensar, é cômodo, não é trabalhoso” (Professora 24).

Dificuldade também na construção do conhecimento pelos egressos, como se vê na fala abaixo, demonstrando o resultado da transmissão da informação no ensino, que ainda permanece perpetuando este modelo: “Mesmo na residência a espera de aula tradicional, *nós queríamos mais aulinha...*” (Professora 25, reproduzindo a fala dos alunos).

Como lembrou muito bem uma das professoras, para mudar pode ser inicialmente na disposição de como os alunos sentam em sala de aula.

Na pré-escola as crianças brincam e sentam nas mesas redondas e formam grupo. A partir da primeira série, “bom agora é aprender para valer” os alunos sentam no modelo bancário como se esta disposição em sala de aula garantisse a melhor aprendizagem (Professora 26).

O “modelo bancário”, criticado por Freire (2005), demonstra a internalização nas instituições de forma concreta, nas disposições de mesas em salas de aulas, do ensino jesuítico e da “pedagogia da manutenção” (Anastasiou, 1998, p.113).

Avaliação da aprendizagem e do docente, como dificuldade para mudança

Entre as questões levantadas pelas professoras do grupo como dificuldades nas mudanças, estão os processos de avaliação discente e docente interferindo na autonomia do professor e nas suas relações com a instituição. Mas há consciência no grupo que é preciso pensar no desafio para o aluno e para o professor na forma de avaliar.

A avaliação na perspectiva educacional é, de modo geral, “o julgamento das atividades escolares que acontecem no processo de ensino-aprendizagem” (SANTOS, 2005, p. 21). Com implicações variadas, o foco foi ampliado, instituições e atores, professores, alunos e dirigentes são submetidos às avaliações internas e externas, configurando a avaliação institucional (CALÇAS, DOMINGOS, 2006).

O grupo dialogou sobre a avaliação, ficando centrado na aprendizagem dos alunos e no desempenho docente, duas dimensões essenciais, para a qualidade de ensino oferecido. Em ambas dimensões parece clara a inexistência da cultura da avaliação, nas palavras da professora, “a cultura da avaliação é de pouco caso nos contextos de ensino; sem sentido da aprendizagem que a avaliação pode proporcionar” (Professora 27).

Confirmando o que Chaves (2001) registra, poucos se preocupam com o processo para refletir e analisar, desta forma a avaliação não é percebida como processo formativo. Neste

sentido, as professoras também concordaram que o retorno da avaliação para o aluno é muito importante. O aluno precisa ter consciência onde e como ele pode melhorar. É necessário, conforme uma das docentes: “a professora precisa dar o retorno individual ao aluno, na [IES da professora] estamos fazendo isto com disciplinas práticas, porque cada professora tem dez alunos” (Professora 28).

O aluno tem que entender que ele não está sendo avaliado para verificar se ele sabe ou se ele não sabe; mas ele tem que ser avaliado para ver se o processo de formação dele está dando certo e isso deveria ser constante. Abrahão e Machado (2008) alertam para a utilização do erro “como um instrumento do processo de ensinar e aprender” (p. 251). Diz uma das professoras que “a preocupação do aluno é com o conceito ou a nota e não com o que aprendeu” (Professora 29).

Uma professora, que trabalha como preceptora da residência multiprofissional, trouxe a sua preocupação quanto à forma de avaliação que não é a tradicional, ou seja, não há uma prova escrita com julgamento de valor da aprendizagem do aluno: “[Tenho] medo de ser muito mole para as residentes” (Professora 30).

Outra preceptora, de outro local de residência multiprofissional, completou com a sua percepção: “o residente pensa: ‘que tenho que fazer para agradar a professora?’ Isto existe na cabeça deles...” (Professora 31).

A questão de modos não tradicionais de avaliação foi amplamente dialogada em um dos encontros, quando uma das professoras trouxe vários portfólios das alunas de sua disciplina, para mostrar às colegas como instrumento alternativo de avaliação. “A experiência com portfólio exige posição pessoal do aluno, auto-avaliação, as dificuldades estão mais próximas do aluno e na sua busca de explicação ele constrói conhecimento...” (Professora 32).

O portfólio é um arquivo organizado pelo aluno, com evidências de sua aprendizagem pelas atividades propostas no decorrer da disciplina. O procedimento de ensino toma o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, ou seja, os temas para a construção do conhecimento são oferecidos em forma de seminários, observação da prática, leituras de experiências, por exemplo. As evidências ficarão por conta de análise de diários de campo, resenhas, da criação e aplicação de estratégias para alguma prática do aluno etc. Assim, o portfólio permite a avaliação qualitativa que é para o aluno um processo de aprendizagem ao considerar o procedimento de construção da avaliação (CARVALHO, PORTO, 2005).

O grupo de professoras ponderou que é preciso pensar nas implicações desta avaliação tradicional, que insiste em acompanhar os processos de ensino e aprendizagem. Uma das falas

reflete isto: “acho eu que a idéia de nota, de conceito e de avaliação é que está errada, os professores acabam se moldando com isso, porque é a rotina, é o hábito” (Professora 33).

Na dimensão da avaliação docente, a fala de outra das professoras revela o peso deste processo e como interfere no seu fazer e na sua relação com a instituição: “mexe com os sentimentos da gente, dá medo...” (Professora 34).

A afirmação demonstra a insegurança que surge nas avaliações que o aluno faz do professor e é ampliado quando alunos reclamam e têm receptividade dos dirigentes:

Dar explicação por ter dado um conceito B para alunas que só tiravam A. Questionei a minha competência. A avaliação é um problema principalmente quando a professora faz de forma subjetiva. Por não ser prova não tiraram “A” (Professora 35).

Não havia uma prova no modo tradicional de avaliação e, portanto, alunos que conseguem pela memorização - e no sentido da reprodução - demonstrar que são excelentes. Mas, neste caso, não são capazes do mesmo conceito quando avaliados de modo subjetivo em suas atitudes e habilidades.

A competência desta professora ficou abalada não pelo conceito da aluna, mas por ter havido a intervenção da dirigente questionando sua forma de avaliar a disciplina. Isto demonstra que o professor pode perder a autonomia sobre a questão de avaliar o aluno.

Ao mesmo tempo as professoras concordaram com a importância de o docente ser avaliado, pois permite a melhora do seu fazer, como mostra o relato da professora a seguir:

Tem gente que tem medo de ser avaliado, eu senti isso o ano passado nas atividades que a gente trabalha. Foi proposto isso e eu disse, eu quero ser avaliada porque eu quero saber onde eu estou falhando (Professora 36).

Possibilidades de mudanças

A disposição das professoras de dialogar e refletir sobre suas práticas educativas e de aprender através deste processo demonstra a preocupação das mesmas em melhorar o seu fazer. O processo de grupo oportunizou as trocas e o apoio para novas experiências. Início registrando um questionamento que não calou durante o processo e ao mesmo tempo não há uma resposta específica, mas muitas possibilidades: “...romper com o modelo de ensino tradicional é romper com o modelo de universidade que temos? como fazer isto?” (Professora 37).

Nesta linha de pensamento as professoras do grupo também questionaram, reportando-se à DCN: “como organizar um projeto de ensino para alcançar as propostas da diretriz curricular? ...é na grade curricular, no conteúdo?” (Professora 38).

Pensando em mudanças na graduação e na necessidade de formar profissionais para atuação no SUS, o projeto político pedagógico (PPP) precisa ser construído nesta concepção, rompendo com a cultura do currículo mínimo e voltando-se para as reais necessidades de saúde da população e vinculado ao contexto social onde se situa; seguindo os referenciais teórico-metodológicos do ensino para adultos, de educação problematizadora e aproximando-se dos serviços, abrindo espaços de aprendizagem prática precocemente no curso.

Nas palavras da professora, o reconhecimento “do que existe de eixo comum para formar esses profissionais da saúde, esses currículos são todos fundamentados no SUS; para o resgate do humano, os currículos precisam ser feitos com atividades coletivas” (Professora 39).

Nesta perspectiva de mudanças, registro o questionamento de uma das professoras sobre o processo de ensinar e de aprender na graduação: “então tem toda uma outra ênfase, como é que um adulto aprende né? ...temos que parar para pensar nisso” (Professora 40).

O grupo concordou que seria preciso entender o processo de aprendizagem, pensando em como ensinar para dar conta do aprendizado de adultos jovens na graduação. Neste sentido, em um dos encontros foi realizado um estudo sobre o processo cognitivo para melhor entendimento sobre a aprendizagem (MOSQUEIRA, 2008; POZO, 1998).

A bibliografia (BERBEL, 1998, VENTURELLI, 2000) considera que o ensino, neste caso, deva ser voltado para desafiar os estudantes em situações de problemas reais vivenciados ou construídos pela experiência do professor da realidade vivida. O ensino deve utilizar os cenários de prática e ressaltar a importância do fazer coletivo, em grupo. Uma das professoras expressa: “(...) a importância do confronto da realidade; o campo da prática passa a ter significado para o aluno...” (Professora 41).

Pela experiência de outra professora, “a relação teoria/prática fica mais visível no ensino com o serviço, quando há inserção de discente e docente nos cenários de prática” (Professora 42).

A relação teoria/prática no ensino da nutrição é uma discussão que vem sendo feita desde a década de 1980, conforme Costa (2001). Recentemente Paraná (2004) investigou esta relação a partir da Disciplina Dietoterapia. Concluiu que a maioria dos cursos e professores ainda, estão se pautando pela máxima que o aluno precisa primeiro estudar e compreender

teoricamente o conteúdo. No entanto, ela verificou um movimento tímido de professores que estão fazendo um ensino partindo da prática. A autora também constatou as diferentes concepções da relação teoria/prática presente nos projetos de cursos e no entendimento dos professores.

A importância do ensino em cenários de prática, passa pelo contato com a realidade e permite ao aluno a consciência do que não sabe. O professor deve aproveitar estes momentos para estimular que ele estabeleça seus objetivos educacionais. Mais do que a preocupação do conteúdo, insisto que hoje o professor deveria se preocupar com um papel de orientar os estudos dos alunos, para que ele passe a entender o seu protagonismo na aprendizagem e na sua construção de conhecimento. Como constatado por uma das professoras, “quando o aluno observa, vivencia a prática, ele elabora questionamentos de problemas identificados” (Professora 43).

Houve momentos no processo do grupo para estudar estratégias para um ensino ativo, que estão sendo utilizadas na formação da área da saúde (BERBEL, 1998 ; VENTURELLI, 2000, ANASTASIOU, ALVES, 2003; ZABALA, 1998). O estudo resultou na sua utilização ou melhora de estratégias pelas professoras.

Uma das professoras se propôs a fazer uma experiência em sua disciplina, utilizando por sugestão do grupo, a aprendizagem baseada em problemas (PBL). Como não havia mais tempo hábil para a sua utilização como estratégia de ensino, surgiu a proposta para adaptar os passos da estratégia, como avaliação final da disciplina dela. Este formato foi possível porque o número de alunas (somente sexo feminino) matriculadas era pequeno, ideal para um único grupo.

O grupo de professoras auxiliou-a a construir uma situação problema de saúde e os critérios para avaliá-las, uma vez que a proposta do PBL envolve além do conhecimento científico do conteúdo, as questões de liderança, de organização de equipe para o trabalho, de reflexão, de habilidade para revisão bibliográfica etc.

Trouxe o retorno ao grupo e apresento o testemunho de algumas alunas como avaliação da estratégia:

Discussão sem diagnóstico fechado, gerou muito mais, desde o início propôs debates...”; “ótima, pesquisei outras coisas, desperta curiosidade, sai da aula com interesse...”; “como tem que ser proposto isso, como a gente cresce com isso, tem que ser mais desde o início do curso, porque a gente se interessa, a gente se manifesta muito mais...”; “a avaliação por prova é muito menos clara...”; “vocês já

*imaginaram agora uma prova sobre esses dois assuntos? Nós todas tiraríamos dez*¹⁴.

A professora fez, então, a sua avaliação da experiência empreendida:

Tu vê só, como nós já discutimos aqui, as habilidades né, habilidades que elas não desenvolveram. Então assim... Então, só o conteúdo não ajuda, na verdade, a desenvolver como profissional, como ser humano né... Foi assim ó, gratificante. Concluíram a parte da primeira etapa, só que nós continuamos a roda né. E elas começaram a conversar sobre essas coisas da nutrição, sobre... foi muito gostoso (Professora 44).

E ainda outro exemplo no campo da prática, registrado por outra professora: “Uma experiência que está dando certo em uma das disciplinas no meu curso, é a utilização da observação direta da prática social” (Professora 45).

Ela relata que os alunos fazem uma aproximação nos cenários de prática com base na observação participante¹⁵, uma estratégia com uso do diário de campo, que tem levado os alunos a construir conhecimento partindo das dificuldades encontradas para entender a prática observada. Como resultado desta estratégia uma das alunas revela:

Permite um aprendizado muito relevante, ainda mais porque acompanhamos alunas em estágio curricular [formandas], o que possibilita visualizar a vivência que vamos vir a ter. O mais interessante, é que podemos enxergar a rotina das unidades com olhar mais crítico, uma vez que ainda não estamos completamente inseridas no contexto.

Outra professora relatou sua experiência com a utilização de filmes em suas aulas, e fez uma avaliação, pois tinha a crença de que os alunos consideravam esta estratégia “matação de aula” (sic), então queria verificar a veracidade do que pensava. Leu a avaliação realizada por uma de suas alunas: “*A professora consegue em cada aula trazer uma abordagem diferente de tudo que envolve a nutrição e da importância de se conhecer a necessidade individual de cada um. Estou me sentindo realizada no curso a cada aula que assisto*”.

Então ela descreveu como se sentiu:

Eu olhei assim, fiquei tão feliz... foi muito legal a avaliação dos alunos em relação a essa forma diferente de trazer coisas que envolvem cultura e social né, foi muito bom (Professora 45).

¹⁴ Como dito, quando se tratar de falas de alunas das professoras do grupo, para estabelecer uma diferenciação, estas aparecerão em *itálico*.

¹⁵ Para melhor entendimento ver Minayo, 2006.

Outros relatos das professoras do grupo demonstram a importância do processo no estímulo à mudanças nas suas práticas, como registrou esta professora que ao perceber a falta de habilidades dos alunos em elaborar a síntese de um texto, parou o desenvolvimento do conteúdo e foi dar atenção àquela dificuldade dos alunos, para só depois avançar:

Então a gente vai sentar e fazer juntos... Aí eu... aqui, 'o que a gente vai fazer aqui?', 'o que o texto ta querendo dizer?'... E eu vi um bom retorno assim, a metade da sala de aula ficou muito mais interessada, alguns falavam bem 'baixinho', acertavam uma... não, como é que é? Aí eles começaram a se soltar e foi a metade ou um pouco mais... (Professora 46).

Outra experiência com bom resultado foi de uma professora cujo planejamento de leitura de um livro pelos alunos originou um dilema:

Gostaria de fazer uma discussão, efetiva, sobre o tema. Pensei em forma de seminário. Mas normalmente os alunos não participam. Se dividirmos os capítulos, para apresentarem ou discutirem o seu capítulo, não lêem o restante do material e nem prestam atenção aos que os colegas falam (Professora 47).

Esta professora buscou uma estratégia alternativa; grupo de verbalização e de observação (GV/GO) adaptada¹⁶, o que resultou em uma experiência positiva:

Assim, todas as alunas apresentaram e discutiram todos os capítulos. No final, os observadores apresentavam a síntese. Foi uma atividade bem dinâmica, que exigiu que todos ficassem atentos. Transcorreu muito bem! Os relatos foram muito positivos. Acharam diferente, consideraram estimulante, que fixava bem o conteúdo e divertido (Professora 47).

Uma professora, após ter testemunhado a dificuldade dos alunos de aceitar mudanças no ensino, foi experimentando outro fazer, com seminários. Oferecia um artigo e os alunos tinham que procurar outro artigo semelhante para se apoiar e apresentar o assunto para a turma. Constatou, com satisfação, o avanço das alunas.

Esta semana tive um retorno muito bom da experiência as alunas me relataram que foi a disciplina que deu maior trabalho para elas - pois tinham muitas atividades para desenvolver em conjunto e em sala de aula, mas todas foram muito bem na última prova e tiveram um crescimento - evolução grande ao longo da disciplina; e algumas me disseram que com este método puderam aprender muito mais - e que estão "raciocinando" o conteúdo e não decorando.... Fiquei realizada com o retorno (Professora 48).

¹⁶

Para informar-se sobre a estratégia, ver Anastasiou e Alves, 2003.

Estes são exemplos de pesquisar a própria prática. Os professores fazem “avaliação” (sic), sem perceber, na verdade, que seu resultado responde entre outras, as questões: “está bem feito? Posso melhorar a minha prática? Os alunos estão entendendo qual o objetivo?”.

Finalizando, apresento a reflexão de duas professoras sobre a proposta deste processo:

As minhas aulas nunca mais foram as mesmas após a participação no grupo. Fiquei mais tranqüila. Sentindo-me menos pressionada, por mim mesma, pelo conteúdo. Relaxei mais. Passei a deixar os alunos mais soltos. Falarem mais e se colocarem. Foi muito bom, mas ainda tenho muito que melhorar... (Professora 49).

Os encontros eram agradáveis e serviam para refletir cada atitude nossa no ensino. Saía de cada encontro renovada e com idéias para mudar algumas atitudes que não davam bons resultados. Percebo que amadureci, que lido melhor com as situações e consigo hoje, nas aulas, realizar o que buscava, que é um momento mais reflexivo, de se pensar mesmo, de avaliar o tempo todo o que se faz e "se dar conta" e modificar (Professora 50).

Considerações finais

Através da relação dialógica que marcou este estudo, foi possível conhecer e entender as práticas educativas das professoras do grupo, através das falas produzidas e de outros registros do processo. Uma prática educativa ainda carregada do pensamento racional ou científico, onde muitas vezes “técnica”, “disciplina”, “grade curricular” representavam esta concepção.

Reconheço as limitações da pesquisa. No entanto, exalto os pontos positivos: houve com certeza muita reflexão e conseqüentemente identificação de dificuldades no entendimento de conceitos surgidos nas discussões. Assim como diferentes interpretações e conhecimentos, levando a muitas trocas de saberes entre os membros do grupo. Houve também várias manifestações da necessidade de momentos de reflexões e de trocas - como os proporcionados pelos encontros do grupo - com a presença de todas na maioria dos encontros, o que revela algo que avalio como mais um ponto positivo, a julgar pela satisfação destas professoras em participar. Assim, o objetivo de estimular a prática reflexiva de forma coletiva foi totalmente alcançado nesta caminhada.

Esta formação contribuiu para que as professoras minimizassem a concepção biologicista e tecnicista nas suas práticas educativas, e permitiu uma conscientização para formar profissionais humanos, críticos e criativos e não simplesmente profissionais para aplicação de técnicas, que nem sempre resolvem o problema identificado.

Em relação à identidade profissional docente, ainda há a dificuldade de sua internalização, porque quando necessário identificam-se sempre e em primeiro lugar como profissional nutricionista, mesmo aquelas docentes que atuam somente no ensino.

Avaliando todo este processo, penso que ficou demonstrada a importância das relações pessoais no trabalho, a afetividade, a solidariedade, os objetivos comuns, os sentimentos de segurança e de pertença. Assim como, as gratificações e frustrações da prática educativa, o querer ser melhor, o entender o aluno, o ajudá-lo no seu processo de aprender.

Preocupantes são os desafios para mudança das práticas educativas, as resistências de docentes, discentes, muitas vezes também de dirigentes e a política da instituição. Principalmente, a realidade das instituições privadas no contexto da mercantilização, colocando em conflito a manutenção do emprego ou a qualidade do ensino.

É necessário problematizar as mudanças da prática educativa no contexto institucional: A universidade aceita modelos diferentes do atual? Disciplinas e grade disciplinar, conteúdos organizados do mais simples para o mais complexo, pré-requisitos, avaliação objetiva com notas e conceitos, aulas em sua maioria ainda na sala de aula, nos intramuros, no controle individual do professor/professora e dos alunos/alunas.

Todas as professoras demonstraram a grande vontade em tornar-se melhor e com compromisso presente durante a formação, uma indicação pelo desenvolvimento profissional como docente, mesmo sendo para a maioria a segunda profissão. Nesta perspectiva não posso deixar de registrar que acompanhei a articulação de duas das professoras do grupo, para criação da Associação Brasileira de Educação em Nutrição (ABENUT), durante o período da pesquisa-ação e com registro formal em agosto deste ano de 2008.

Referências

ABRAHÃO, Maria H. M. B., MACHADO, Júlio C. da R. O erro e a sua transformação em conhecimento. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Porto alegre: Edipucrs, 2008.

ANASTASIOU, Lea. G. C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, Lea das G. C., ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: Univille, 2003.

BERBEL, N.A. N. (org.) **Metodologia da problematização**: experiências com questões de ensino superior. Londrina: UEL, 1998.

BRASIL. **Lei 8.080/1900**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8080.pdf>. Acesso em

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9394/96. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 25.11.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara do Ensino Superior. Resolução nº 5/2001. Dispõe sobre a Diretriz Curricular do Curso de Graduação em Nutrição. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0501Nutricao.pdf>. Acesso em: 24.11.2008.

BRASIL. Conselho Federal de Nutricionistas. **Perfil da atuação profissional dos nutricionistas no Brasil**. Brasília: CFN, 2006.

CIVITAS, CCAN/Sul. A auto-avaliação do processo de formação do Nutricionista no Brasil. **Cadernos de Alimentação e Nutrição**, Curitiba, Série Estudos e Pesquisas, nº. 01, 2000.

CALÇAS, Antonio de Q. P.; DOMINGOS, Neide A. M. A Avaliação do Docente na Perspectiva do Alunado. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas/SP, vol. 11, n.4, dezembro, 2006.

CARR, W. **Una teoria para la educacion**. Hacia una investigación educativa crítica. Madri: Morata, 1996.

CARVALHO, Marie J. S., PORTO, Leonardo S. **Portfólio educacional**: proposta alternativa de avaliação; Guia didático. Porto Alegre: EDUFRGS, 2005.

CHAVES, Sandramara M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do Ensino Superior Identidade, Docência e Formação**. Brasília: Editora Plano, 2001.

COSTA, Nilce da S. C. **A Formação do Nutricionista: educação e contradição.** Goiás: Editora UFG, 2001.

DE NEGRI, Sônia T., HAGEN, Martine E. K., RAMOS, Maurem. **Interesses motivacionais de recém-ingressantes em cursos de nutrição de instituições de ensino superior de Porto Alegre, RS.** (Submetido à publicação, 2008). Resumo disponível em: http://www.congressosalvador2007.com.br/trabalhos/trabalho_int.php?id_trabalho=3217&modalidade=5. Acesso em: 25.11.2008.

FAGGE, Rita C. A. G. O Exercício da Docência: Um Olhar Sobre a Formação do Professor de Nutrição. Dissertação de Mestrado. PPGEDU, Universidade Metodista de São Paulo, 2002.

FEUERWERKER, Laura. Reflexões sobre as experiências de mudança na formação de profissionais de saúde. **Revista Olho Mágico**, Londrina/PR, vol.10, nº.3, p.21-26, jul/set., 2003.

FRANCO, Maria E. D. P. K., DIEFENTHAELER, Elizabeth. Pedagogia Universitária na UFRGS: Espaços de Construção. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.31, n.3, 2005.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. **Paixão de aprender.** Petrópolis/RJ: 1992.

FREIRE, Madalena. **Educador.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GRABAUSKA, C. J.; DE BASTOS, F. da P. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa. In: MION, R. A., SAITO, C. H. (Orgs.) **Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores.** Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

GRILLO, Marlene C., MATTEI Patrícia. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D., GRILLO, M. **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

ISAIA, Silvia M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

ISAIA, Silvia M. de A., BOLZAN, Doris P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria/RS, vol. 29, nº.02, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones, 1992.

KEMMIS, S; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio E. D., ZEICHNER, K. (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOPRUSZYNSKI, C. P. **A prática pedagógica dos nutricionistas que atuam na docência: desafios e perspectivas de mudança**. Dissertação de Mestrado, PPGEduc, Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

LAMPERT, Jadete B. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil**. São Paulo: Hucitec–Abem, 2002.

MACHADO, Carmen L. B., MANFROI, Waldomiro C. (Org.) **Prática educativa em medicina**. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2005.

MELLO, Elena M. B. M., COSTA, Fátima T. L. *et. all.*. Fórum Permanente de Pedagogia Universitária: espaço-tempo de reflexões sobre a docência. In: MOREIRA, Jacira C., MELLO, Elena M. B. (Org.) **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta/RS: Unicruz, 2005.

MYNAIO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, São Paulo, UNESP, vol.9, nº.2, 2003, p.191-211.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1999.

MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) **Professor do ensino superior identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOSQUEIRA, Juan J. M. Aprendizagem, significado e identidade em comunidade de prática. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.) **Professores e Alunos aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PARANÁ, Simone F. P. **A formação do nutricionista: Sob o olhar da relação teoria e prática**. Dissertação de Mestrado, PPEDU, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PUC/PR, 2004.

PEDROSO, Máisa B. **A sala de aula universitária como espaço de inovação: Investigando o curso de nutrição da UNISINOS**. Dissertação de Mestrado, PPGEdu, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Vera L. X. **As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender. Autobiografia, Reflexividade e formação em Educação Nutricional**. Tese de Doutorado, PPGEdu, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2006.

POZO, Juan I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RIGON, Silvia do A., TOMASETTI, Cristina S. de C., BARRETO, Iara. Estratégias para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nutrição. **Revista Olho Mágico**, Londrina/PR, v.3, v.10, nº 4, 2003.

SANTOS, Clovis R. Avaliação Educacional, análise conceitual, legal e crítica. In: SANTOS, Clovis R. (Org.), FERREIRA, Maria C. I. (Coord.) **Avaliação Educacional um olhar reflexivo sobre a sua prática**. São Paulo: Avercamp Editora, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Claudia V. C. Estrutura e características do modelo de organização curricular aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – implicações para a prática curricular e pedagógica e condições de implantação. **Cadernos CE**, Brasília, ano 3, vol. II, nº. 4, dezembro, 2001.

SOARES, Nadia T. **Diretrizes curriculares Nacionais para cursos de graduação em nutrição e competências profissionais para atuação em segurança alimentar e nutricional:** Perspectivas de docentes do Ceará. Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Disponível em: <http://www.tesesims.uerj.br/lildbi/docsonline/get.php?id=418>. Acesso em 25.07.08.

STEDILE, Nilva L. R. Quintas pedagógicas: espaço de socialização do fazer pedagógico. Pedagogia Universitária e vivências na Universidade de caxias do Sul. In: MOREIRA, Jacira C., MELLO, Elena M. B., COSTA, Fátima T. L. (Org.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção.** Cruz Alta: Unicruz, 2005.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZIKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, vol. 31, n.3, set/dez, 2005.

VENTURELLI, José. **Educacion Médica:** Nuevos enfoques, metas y métodos. Washington DC/EUA: OPAS, Série Paltex Salud y Sociedad, nº 8, 2003.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

Difficulties and possibilities of change in the educational practices of nutritionist teachers: exchanging tastes, smells, textures and flavors in a study group.

Abstract

In this article, I continue to present the study that my doctorate dissertation was based on (presented in the previous text), using action-research in the perspective of a self-reflexive spiral, offering an initial formation to a group of eight nutritionist teachers, all of them women who work different nutrition courses in the metropolitan area of the city of Porto Alegre. The proposal of this study was based on the bibliography that indicates a lack of pedagogical formation in college-level teachers and specifically to form professionals to work in the Health Unified System (Sistema Único de Saúde – SUS). I present the description and the explanation of the categories that emerge from the process of discursive textual analysis, from the data built by the interpretation of the teachers' discourse in the group constituted for the dissertation research. At the end, the need of a teaching formation was recognized by the group, which contributed to minimize an educational practice that is mostly technical and biological, which lacks a professional teaching identity. It was possible to identify and understand some difficulties and possibilities for changes in their educational practices. The process allowed to work through reflexive thinking and understand the process of teaching and learning in an active way.

Introduction

The Law of Guidelines and Basis of National Education (Law 9.394, LDB) and the curricular guidelines for the different undergraduate courses have made official the necessary reform in education and in the college-level schooling in Brazil. Regarding the undergraduate course in Nutrition the curricular guidelines have consolidated in a broad way what had been debated to improve the nutritionist formation since the creation of the Commission for Studies about Academic Programs in Nutrition and Dietetics in Latin America (CEPANDAL), in the 1970's, the same time the second minimum curriculum was approved for nutrition courses.

This minimum curriculum was born under the sign of technicism, through the valorization of specialties, contents in a fragmented way, and distancing between theory and practice. From the 1970's to the beginning of the 1990's, Costa (2001) divides in three moments the discussions about the nutritionist's academic formation. At a first moment the debates privileged the formal dimensions of the curricula, mostly regarding course load, subjects and class contents; the pedagogical aspect and the teaching methodology were not discussed. At a second moment there were recommendations regarding the increase in the number of courses, teaching integration, the reorganizing of the curriculum, and a step further was taken in the professional discussions regarding the social-political dimension. At a third moment, the competences of the nutritionist started being discussed, and the gap between theory and practice which was already present in the 1980's was reiterated, but no advances were made in the theoretical-methodological perspective in the analysis of the nutritionist's work.

The change in the formation and in the health service is an ongoing process, seen as necessary by many related segments, but totally dependent of the political context and the relations of internal and external power related to the responsible institutions. This is probably one of the reasons why, since the 1970's, a change in paradigm in the health education has been discussed. This discussion was broadened after the Ottawa Conference, in 1986, with the inclusion of the proposal of health promotion, with ruptures with the hospital-centered model (LAMPERT, 2002). This process of change has the objective to improve the health of the Brazilian population, to form professionals that are able to deal with the demands of the Health Unified System, its strenghtening and the guarantee of the right to health in a whole, equal and universal way.

In Brazil the Law 8.080, from 1990, makes clear in the Article 3rd that one of the determining factors for health is eating. In this perspective the nutritionist is the professional whose formation must be oriented to perform in an adequate way the demands referring to matters of eating and nutrition, and the formation must grant this profession, in the context of Brazilian health, the "technical-scientific, humanistic and political support for the professional exercise in a conscious and competent way" (RIGON, TOMASETTI, BARRETO, 2003, p.38).

Nowadays there is still a gap between the teaching performed in the health formation and the needs that are presented in the everyday practice of the health services. In the case of the nutritionist formation there is a lot of emphasis, yet, in the nutrition related to the dietetic

or clinical, ambulatory or hospital-related attention, and to the management of food services, responsible for the production of meals, without any relation to health or to a policy of promotion of healthy eating, lacking a formation in social nutrition, which prepares the nutritionist more specifically for his/her insertion in the basic health units. This work is beyond curative intervention and is directed to the action that involves the basic health needs, which, “in particular in Brazil include the sanitary conditions (sanitation of the means, nutritional development, vaccinations, health information (...) demands related to clinical actions (...) of prevention and recovery” (LAMPERT, 2002, p.168).

The difficulties in the curricular changes in the health area, according to Feuerwerker (2003), are due to the commoditization of health, of corporate interests – at least regarding medicine – and what the author calls an “ideal of practice”: the formulation, in the student’s imaginary, of the professional with a private practice. This “ideal of practice” happens with the nutrition student, who, besides the private office, points as possible places of work hospitals and clinics, according to De Negri, Hagen, Ramos (in print, 2008). Feuerwerker (2003) still registers, among the difficulties mentioned, the complexity of the university institution, the different professional identities as a researcher, teacher or assistant, related to the academic insertion in terms of work relations and the links and identities outside the university, as a professional in the teaching practice and as a professional practicing the assistance service. This is a very ordinary very reality in the context of the nutritionist formation, where the teaching performance in private university-level institutions is very present, due to the number of courses offered. It is possible to estimate that most of the teachers involved divide this activity with assistance because they are hired by the hour.

On a research conducted by the Federal Council of Nutritionists (CFN), with 2.492 professionals, only 281 placed teaching/education as their area of performance. However, since most of the (53,7) assert that their the direct superior (boss) is not from the nutrition area, I presume that not every person who responded the survey was related to undergraduate courses. A little over half (52,1%) declared to work in private institutions and only a small parcel (18,1%) is state-employed in public institutions.

In the self-evaluation of the process of nutritionist formation (CIVITAS, 2000), conducted by the Brazilian Nutrition Association (ABN) in the end of the 1990’s, one of the questions was regarding the profile of the professionals who were talking the lead in the process of transformation referring to the recommendations of the CEPANDAL and the LDB. This document makes clear that “it is up to the teachers a fundamental role in the process of

formation and it is necessary to prepare them according to the modern educational theories” (CIVITAS, 2000, p.36). The document points to the need to form teachers with a reflexive behavior and with competences oriented by a process of permanent formation and self-formation. This condition is essential for this teacher to think about “new ways of curricular organization, which overcome the fragmentation that exists today, as well as new teaching methodologies, of learning evaluation, of the use of modern resources of information technology and communication” (CIVITAS, 200, p.37).

From the document which resulted from the workshop that discussed the “Strategies for the Implementation of National Curricular Guidelines for Nutrition Courses” (Rigon, Tomsetti, Barreto 2003, p.40), during the 5th National Congress of the United Network, there are the following recommended proposals: “to provide the permanent education of the nutrition course teachers”, aiming among other things suggestions, for the preparations of the teachers for the use of active teaching methodologies and the humanistic formation of the professionals. Regarding active methodologies, the teacher must allow the student to be the leader of his/her own learning, which, according to the metaphor of Anastasiou and Alvez (2003), appropriated for the context of this study, “(...) in the teachingness, the process of teaching and learning demands an environment in which one can *flavor* the knowledge in question. The *flavor* is perceived by the students when the docent teachers a specific area that he/she also *flavors*, in the daily professional work and/ or in research, and socializes it with his/her partners in the classroom” (p. 15).

There are known strategies for this process. In its majority, people work through Problem-based questions, starting from a real situation from social practice or created by the teacher most of the times, based on his/her experience in assistance, or, yet, by an organized group of teachers that have this task in the courses. The Problem-based methodology is being used in health formation (Berbel, 1998, Freire 2003, 2005), or the strategy known as PBL (Problem Basic Learning) (Venturelli, 2003). Anastasiou and Alves (2003) offer, in the perspective of active methodologies, for the process they call “teachingness”, many strategies. Instead of giving a ready-made recipe, the authors encourage the teacher to take these strategies as examples and create their own strategies according to the context of each learning situation.

Still, according to Rigon, Tomasetti and Barreto (2003), the human sciences and the strategies of teaching-learning help the teacher incorporate to the knowledge of his/her technical-scientific area ways to make the student interested in reading and in the interaction

with reality, getting to know it and acting based on it, with clear objects, creating a significant practice.

Emphasizing the educational practice of the nutritionist teachers, the ideals brought by Kopruszynski's thesis (2003) show that the teachers she interviewed decided for a teaching career, but do not recognize the teaching formation as part of their daily lives, and look for pedagogical didactic resources, through specialized bibliography, only when necessary. That shows that there isn't the establishment of theoretical educational framings in the process. The author recommends the importance of making the nutritionist teacher reflect about her teaching professional practice, through its constant pedagogical update. She registers that, according to this perspective "to take the teaching exercise as a field of investigation, assuming the production of knowledge about one's own practice, constitutes one of the guiding axis of this process" Kopruszynski (2003, p. 99).

I am affiliated to the ideas of Zabala (1998), for whom the educational practice is "a set of activities which are organized, structured and articulated for the accomplishment of certain educational objectives, that have a beginning and an end known both by the teachers as by the students" (p. 18), or as Carr (1996), it is "a theoretical scheme that is, at the same time constitutive of this practice and the way to understand the other's educational practices" (p. 73). In the words of this author, this theoretical framing is a way to think about the sharing learning with other teachers. It is kept by tradition and by the practices where it has been developed and evolved. It is an intentional and conscious action, filled with beliefs about practice, when to practice, and what they wish to accomplish.

This article is the continuation of the previous framing, which examined the curricular guidelines of the study proposal that is based in the formation of the nutritionist teachers, aiming:

- a) Stimulating the reflection of their educational practices, promoting the analysis and solution of teaching and learning problems in a collective way ;
- b) Promoting changes in these educational practices, through the implementing of methodologies that involve the active learning of the students ;
- c) Performing a descriptive textual analysis of the knowledge produced through this formative dialogic process.

Methodological proposal

The action-research was the methodological option for this study, considering the suggestion of the national and international bibliography (FRANCO, 2005; CARR, 1996; GRABAUSKA, DE BASTOS 2001; KEMMIS and WILKINSON 2002; KEMMIS and MCTAGGART, 1992). Action-research is a group activity in which the group is engaged to investigate social practices in a collective way and improve them taking into account their comprehension and the situations they find themselves in (KEMMIS and MCTAGGART, 1992). In education, the teaching procedures are developed, improving curricula and fostering solutions for problems that come up in work situations.

The action-research process is described as a succession of steps that are characterized as a spiral of cycles: planning change, action, observation and consequences of change, reflections on the process and consequences, new planning (which, according to Paulo Freire, would be the equivalent to action-reflection-action). To Tripp (2005), action-research is a type of action-investigation, a generic term for “any process that follows a cycle in which the practice is improved by the systematic oscillation between acting in the field of practice and investigating it” (p. 03). The full description of the methodological proposal is in the previous article.

Construction, collection and analysis of data

I registered in audio recording all the group meetings, organized all the communications through e-mail and adopted a field journal to register my observations and perceptions of the meetings. Some teachers also made registers in their journals, which were available for their use through Gmail tools. All this information was transformed in texts which, through textual discursive analysis (MORAES, 2003), allowed for the emergence of analytical categories, result of the dialogue between the theoretical references and the data.

I have tried, through the interpretation of the analytical categories, to understand if the objectives of the proposal were reached, and also to describe and explain the most relevant questions that emerged during the process of action-research, which portrays some of the worries, difficulties, rewards and motivations that constitute the actions of the teachers in the group.

Docent formation

As described in the previous article, the proposal of teacher formation of the nutritionist teachers was registered as an extension project in the university. The process took place during eleven meetings in the university facilities, where, every two Saturday mornings, this group of nutritionist teachers got together, so that, through a reflection on their educational practices and through a dialogic process they could identify difficulties, doubts, and unveil their anxiety.

This process was characterized as a study group that, from the questionings regarding their practices, produced theorizations, either with the help of bibliography, either through their individual knowledge, through the sharing of experiences. However, there have been only a few specific actions planned to deal with the difficulties that were found, according to the understanding of the different authors (FRANCO, 2005; CARR, 1996; KEMMIS E MCTAGGART, 1992, KEMMIS E WILKINSON 2002, TRIPP 2005).

The group of teachers

All the teachers invited are undergraduation teachers or preceptors in the Multi-professional residency, recognized by the Ministry of Education as a *latu senso* graduate course. They were all women who graduated in universities from Rio Grande do Sul, some in the current decade, and some more than 20 years ago. The oldest have had (and still have) professional experience in assistance before becoming docents.

From the group, only one of them had a PhD, four of them had Master degrees, and three had Specialist degrees. The course College-level Methodology (or something similar) was their specific pedagogical formation for teaching, through graduate programs.

The group constituted in a very easy and fast way, probably because many of them already knew each other, having worked together previously, or because the younger and the older ones had a teacher/student relation.

Madalena Freire (1992, 2008) registers that “the life of a group has many flavors” (p.65) and the food, according to her, is an instrument that makes interaction easier. In this group, the reason for us to get together as nutrition teachers necessarily passed through categories such as *food*, *eating* and *nutrition*. But all our meetings were literally filled with

coffee, mate and «snacks ». Sharing food is a facilitator in the constitution of a group, according to Madalena Freire (2008):

Food is a highly socializing element in a group, for it allows the living of a ritual of offering. An exercise in generosity. A space where each one offers the other his own taste, smell, texture and flavor (p. 105).

Considerations regarding the meetings

In time, I clarify that I have made broader considerations about this item in the first article that forms this dissertation. Here, I propose to refer to the necessary amount related to the specific framing of this second moment.

The stimulus to the reflective practice was one of the objectives of this study and the group agreed to start the meetings departing from the reflection on their educational practices. Kemmis and Wilkinson (2002), describing methodologies and perspectives for the study of practice, point that this has objective and subjective elements. For these authors, reflection is the search of understanding of elements that are offered externally (objective) and processed internally (subjective), to understand how it is exercised. This way, it is necessary to understand how the practice is constituted historically and socially to transform it, as well as to transform the situations in which these practices take place.

In each one of the meetings this moment characterized as a venting of difficulties, but also the possibilities of change in the educational practice of the teachers in a general level, even though I had initially thought about this objective more specifically regarding the reflection about the teachers' educational action in the classroom, therefore it became something broader.

Regarding the teacher, new situations, which haven't been experienced before, and with no similarity with previous ones, make her create new solutions. This becomes possible through the act of reflection, in which the individual can – through comparing and adjusting usual procedures – reach a new form of action, problem-solving. Therefore, based on the bibliography, I highlight the extreme relevance of the reflection in the teacher's educational practice in this work, enabling them to form reflexive professionals.

In a disseminated way, what we have nowadays are health professionals who are led to apply strictly technical solutions to solve problems that have been always presented in a well-structured way. However, in real life problems are not presented this way: they demand from

the professional more that ready-made procedures or actions and attitudes which result from a routine and which have constituted themselves as habits. This is illustrated by the group teachers' words, in which they recognize that nutritionists – in a general way, in their routine practices – don't usually reflect about their actions and, due to their technical formation, characterize themselves as “ask-doers” (see Article 1 of this dissertation).

For this reason, the meetings were characterized as a privileged moment for the reflection of the educational practices of those teachers, which was a constant in the group's work.

Discussing the process and understanding the teacher's educational practice

The formation of nutritionist teachers was the center feature of this doctoral dissertation, since I believe that this process of formation besides contributing for changes in educational practices, result of the dialogic process between the knowledge that already exists and the knowledge that will be produced in the reflection about these practices, will bring upon more new knowledge. Considering that, to Jovchelovitch (2008), “all knowledge corresponds to a relation among people and between these people and their environment, which is as much social as it is natural” (p. 259), to the author, the knowledge systems result from intersubjective elements, representing subjective, intersubjective and objective worlds, and for this reason they are always important.

I organized the resulting knowledge according to the categories that emerged from the analysis of the material produced during the period in which the meetings took place. The teacher's statements are numbered according to their position in the text.

The realization of the need of a teaching formation

The need of formation of the university teacher is very well documented in the general and specific bibliography, in studies about the nutritionist formation ISAÍÁ, BOLZAN, 2004; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; FRANCO, KRAHE, 2003; COSTA, 2001 RIGON, TOMASETTI, BARRETO, 2003; KOPRUSZYNSKI, 2003; SILVA, 2001; SOARES, 2007; PEDROSO, 2006; PARANÁ, 2004; PINTO, 2006; FAGGE, 2002). However, although there are positive experiences reported in Brazil (MACHADO, MANFRÓI, 2005; STEDILE, 2005; MELLO, COSTA, MOREIRA, 2005), it is not a cohesive culture in the world of the

university-level institutions (IES), probably because the LDB (Law 9.394), in terms of didactic-pedagogical formation of the college-level teacher, doesn't register any requirement other than technical competence. In terms of evaluation, though, especially institutional, the lack of such requirement is reflected, especially when the teacher's performance, including didactic aspects, is evaluated (MOROSINI, 2001).

In the health area, in which the process of teaching and learning needs to take another path, breaking with the "bank-style education" and technical and biological logic, the teaching formation is essential for a change in the dominant conception, as to prepare the teacher for the expected reorientation in undergraduation, with another view of humanity and of the world.

In the dialogue between the teachers of the group, a statement shows the recognition for the need of formation for the university-level teacher: "the professional who is schooled to be a technician, becomes a teacher overnight" (Teacher 1).

As Grillo and Mattei refer (2005), "When I went to bed I was a physiotherapist (or nutritionist, or doctor, or...) and when I woke up, I was a teacher; what should I do now?" p. 99). The authors show many of the recurring questions that demonstrate difficulties as something central in the teaching profession, as well as a very fragilized professional identity as such, which is based on the social and personal meaning of "being a professor", whose references are built, rebuilt and transformed through the reflection about the practice.

Being a good professional was enough to perform undergraduate teaching (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005). The demands for graduate formation in order to become a teacher do not improve the subject of teaching preparation, since invariably only one course on Education is offered, as College-level Teaching Methodology or something similar (with a 60-hour course load, the equivalent of 4 credits), as if this was enough to prepare this teacher for the demands of the university-level teaching demands. Besides that, according to the teachers' words, "we are prepared to be researchers and not teachers (Teacher 2)". In the Brazilian reality, in which the University institution wants and expects from the teacher his/her production as a researcher, the noble art of teaching stands as a secondary priority.

Going back to the teacher's professional identity, what makes it even more fragile is the ambiguity of being a teacher or an assistance professional, a role that is given by the baccalaureate course, as visible in the following statement: "teaching is a job market that is shared with the performance as nutritionist" (Teacher 3). This was Feuerwerker's alert (2003), previously registered as one of the difficulties in the curricular changes. However, in this

group of teachers, although this situation exists, it was clear the realization of the need and importance of teaching formation. “I saw that the inquietudes and questionings are many, but they are very similar in the group. The fact that we have this objective, that we want to change, already shows we have some harmony in the group” (Teacher 4).

That’s what Grillo and Mattei’s study reveals (2005), as they affirm that somehow at a certain moment of their living in the educational practice, the teacher tries to improve his/her actions and looks for help with some type of formation or study. I illustrate with the teacher’s statement on the need to improve oneself:

We have some frustration, what this all makes me think, of course we read, but I want to be a wonderful teacher, who teaches, who learns along with the students, who makes the students learn, I want to learn too (Teacher 5).

Elements of the work relations in the education practice

I identified in the group conversations, in many moments, what I called “elements of the work relations in the educational practice”, the personal interactions, the feelings, the beliefs and values of the teacher that gets confused as a person and a professional. Therefore the school becomes, according to Freire’s words, quoted by Streck, Redin, Zitkoski (2008):

The place to make friends (...). A school is, mostly, people, people who work, who study, who feel joy, who know each other, who care for each other... as long as everyone behaves as a classmate, a friend, a brother... it is also about creating friendship bonds, an environment of camaraderie, living together, it is about getting connected to it ! (p.68).

I report the concern from one of the teachers who perceives the relations at the workplace, very similarly to Freire’s words, “it is important to have work relations, as much as personal relations, because, if we don’t have a good work relation... that is what saves, us, because if one colleague is in trouble, the others can help” (Teacher 6).

When one “gets liked to it”, the need to leave behind the achievements, when the workplace changes and you have to face a new reality, loss, a new group of people, new structures, affective relations, there is suffering that needs to be face and according to this teacher, getting more mature prepares one to face this situation: “when we get older or more experienced we also get more relaxed, so

now I don't have this embarrassment, caused by my fears, by my insecurities" (Teacher 7).

This is the reality of many teachers and the difficulty to form new relations, even without a change in the workplace, but when new colleagues arrive. There is isolation in the teaching work and in facing their personal and academic difficulties (ISAÍA, 2001). The isolation which is many times produced by the structure and by the legal work situation of the way the group places itself in relation to a younger teacher or those - in the case of public universities - who have a temporary contract (as substitute teachers). One of the teachers expresses herself in the following way: "It is good to work with someone you trust, you don't have to give the person any explanation about what you said to someone else because that person knows you, and knows you are not acting in bad faith..." (Teacher 8).

When this trust exists in interpersonal relations, feelings of security are built among people and they feel like they belong to the group. In this case the relation assumes a parental aspect, but there is still the existence of conflicts which, when (and if) overcome, make the group and its members evolve and mature. I place this maturing process as something of extreme importance in the educational practice because there are many losses and for many different reasons, inside the practice itself.

The interpersonal relations at work also help in the social support of many professionals, and when this dimension is kept, the group can become therapeutical in many moments and overcome what is called "solitary teaching" (ISAÍA, 2001) imposed by the university-level teaching structure. The teacher shows the many moments of dissatisfaction and anguish that they go through in their routine:

(...) Many times I leave the classroom and I say, girls, what a horrible class I taught today, I say that because many times I teach feeling like a man, I prepared and organized myself but nothing worked, the students made bad faces at me, and I think, what a horrible teacher I am... (Teacher 9)

That is when our actions are worrying, frustrating, depressing, as the result of the relation with the students. But, according to one of the teachers:

... which is also affective, right, the affective issues we were talking about earlier, the student feels he is in such a commitment, which I think is the result of the affect relation, he will be honestly himself, openly (Teacher 10).

But it is also, at the same time, gratifying, source of happiness, joy and learning. And if these frustration feelings bother, cause some discomfort, it is because we wish them well and most of all because we want to accomplish what we are supposed to do. It is also through this perspective that one can't ignore the student's afflictions, one can't stop listening to them, observing them and trying to understand, how they try to get the teacher's attention: "the student that most exposes himself is the one that wants more attention" (Teacher 11).

Therefore, we must think as Freire (2003), that even though we are not therapists or in social service, we are human beings; and when something like that happens, we have to try and understand, listen, and not get detached from their inquietude and suffering.

The same way the school produces joy and happiness, it produces suffering. Since it is the place of friends, brothers, the sharing of this feeling is attenuated and in the same sense, the teachers of the groups, recognizing their anguish, also felt comforted: "since we have the same inquietudes, it is good to know that we are suffering through the same things" (Teacher 12).

There is a dimension of anguish and preoccupations that come from what Feuerwerker (2003) presents as a difficulty in changing the formation of health professionals, the ways of linking to or hiring the teacher in the institution, which was verified in this process as I present it in the following statement: "There is a law regarding changes in education, but it is very slow in the institutions; how do you break with the model in an isolated way if the context – the institution – won't help you or even stop you?..." (Teacher 13).

The group has dialogued regarding the university role in the curricular change. Agreed that the teachers institute what is already instituted (as in Article 1) and, perhaps, not in an isolated way, but proposing the dialogue in groups of teachers and between those and the course coordinators to try to, tension the institution so as to promote, somehow, internal opportunities of discussion about this subject.

There is a reality in the private institutions regarding the practices of teacher hiring, which is difficult to solve, considering the current context of commoditization of education. The education became a commodity, the student became the customer, and the teacher became the seller or supplier of this product. Because of the market, the institution follows a politics of profit and upkeeping the "company", where the client is always right.

In the group of teachers where most of them belonged to private institutions this was a very present reality, mostly regarding evaluation (as I will point out later). The following statement made the group very worried, for in the beginning it didn't seem to exist something

so aggressive in this “company” role of a college-level institution: “The student’s power in the private institution makes the teacher shut up so that he won’t be punished, because there is even a toll-free number to make complaints about him” (Teacher 14).

These policies in the private universities are a reality faced by the teachers, even if the role as a company is not made so explicitly. One of them arguments that: “the private institution has to support itself, it can’t lose students; so the private institution students get the power” (Teacher 15).

How to think about an educational practice different from the traditional one in universities, with this type of policies which place the teacher in a conflictive situation between the job guarantee and the teaching quality? Here is what two teachers stated: “... at the moment we are also evaluated, we have to keep our jobs; there is a moment the students say *that such teacher never really teachers, only procrastinates, only asks us to form groups, to work on our own...*” (Teacher 16). And still: “... the teacher failed me, but I pay, I can’t be failed...” (Professor 17, quoting students).

The group pointed out that many universities, which have in their staff the minimum required percentage of Masters and PhDs, offer the other teaching candidates the salary corresponding to what a Specialist would get, and not regarding their title. “They pay the teacher as a specialist because the institution has already reached the required number of masters and doctors” (Professor 18).

Challenges for changes in the educational practices

The need for change in the educational practice of the teachers, in the health area teaching, as well as some difficulties were already pointed earlier. It is clear in the statements from the teachers of the group how this is perceived, as much regarding their own experience as related to what they have observed in the courses they work: “It is the teachers who are reluctant regarding change: the teacher’s lack of preparation, the difficulties with everything that is new, change demands a lot of work” (Teacher 19). This is a very typical statement when change is needed in any dimension of life.

Regarding the teachers, Morin states (2006), it would be about getting them away from they habits and their autonomy; from the safety that time guarantees with its known practices, integrated in their lives and that many times identifies them among their peers and students.

Without a doubt, to change the teacher must be prepared, as has been documented already, and the perception is very clear in this group of teachers that have accepted this proposed process of learning, at the same time that they demonstrate that they are going through changes or need, in sharing with their peers, approval for they “craziness or eccentricities”, as I interpret in this statement: ‘the teacher who is revolutionary, he exposes himself, he can be labeled as something, crazy (laughter), eccentric of something like that” (Teacher 20).

The following statements show the reality felt by the teachers as another difficulty of the practice, the resistance from the students regarding change and the anguish from the teacher who tries to do something different and the student doesn’t want to. Either the student doesn’t react: “we also can’t make it because the student is also not prepared to change...” (Teacher 21).

The group itself interprets the difficulty and proposes a solution: “the student will change if the teacher provokes him to”. However, for the teacher to provoke, he must desire this change and be ready to perform it. “The student is also in the context of reproduction because he is also having classes with teachers who haven’t learned how to be teachers” (Teacher 21).

The issue of change causes many reactions inside and outside the university. According to what the group heard from a teacher, about a parent was puzzled by the proposed practice in a primary care health unit, away from the “safe surroundings of the university” (as he meant in his complaint). We can understand this parent’s dismay since this proposal is also awkward to many teachers and course coordinators. I illustrate that with the following statement: “We had a practical class at the Morro da Cruz (a poor neighborhood); a parent called complaining, *how come you are going to the Morro da Cruz?...*” (Teacher 22).

Besides that, this seems to be the power of the private institution, where the students and/or their family interfere in the teaching process and place obstacles for the chances and for the very activities of the teachers and their professional development.

Change implies in preparing interactive classes, granting the student his participation in the construction of knowledge. According to this report and to the agreement of the teachers in the group, this makes the student think that the teacher is running away from their obligation.

The big challenge nowadays is to convince the student of the importance, because many times you bring an activity where the students have to build and search for

something together, and that is seen as a waste of time, then you give them an article to discuss, and it's that situation, teacher, we can read this at home and bring it to you later (Teacher 23).

The students have difficulty to understand that they are the leaders of their own learning and the teacher must help them realize they have this responsibility, which means, the teacher must contribute as an agent in their construction of knowledge. The teacher is concerned that the student will learn, however, “the student comes to class to receive”, this is a feeling that was very clear in the group, illustrated by a teacher’s statement: “they want a traditional class because then they don’t have to think, it’s easy, it’s no hard work” (Teacher 24).

There is also a difficulty for the newly-graduated students to build knowledge, as the following statement shows, showing the result of the transmission of information in education, who keeps perpetuating the same model: “even when they are in the residency they expect a traditional class, *we wanted more class...*” (Teacher 25, quoting a student).

As one of the teachers reminded, change can be, initially, performed in the classroom sitting arrangement.

In pre-school children play and sit in round tables and make groups. From the first grade on, “well, now you really have to learn”, the students sit in an office model as if this sitting arrangement would guarantee the best learning (Teacher 26).

The “bank model”, criticized by Freire (2005) demonstrates the internalization in the institutions, in a concrete way, in the desk arrangements in the classroom, of the Jesuitical model and the “pedagogy of maintenance” (Anastasiou, 1998, p.113).

The assessment of learning and of the teacher as a difficulty to change

Among the questions raised by the teachers in the group as difficulties for change, are the processes of student and teacher assessment interfering in the teacher’s autonomy and in her/his relations with the institution. But the group is conscious that it is necessary to think about the challenge for the student and for the teacher in the assessment form.

The assessment in the educational perspective is, in a general way, “the judgment of the school activities that happen in the teaching-learning process” (SANTOS, 2005, p. 21). With various implications, the focus was broadened, institutions and actors, teachers, students

and managers, are submitted to internal and external assessments, configuring the institutional assessment (CALÇAS, DOMINGOS, 2006).

The group dialogued about their assessment processes, focusing on student learning and teaching performance, two essential dimensions for the quality of the teaching offered. In both dimensions there seems to be clear the inexistence of culture of assessment. According to a teacher “the culture of assessment is taken for granted in teaching contexts; people don’t realize all the learning that the assessment can provide” (Teacher 27).

Confirming what Chaves (2001) registers, only a few teachers worry about the assessment process to reflect and analyze, and therefore it is not seen as a formation process. In this sense, the teachers also agreed that returning the assessment to the student is something very important. The student must be conscious of where and how he can improve. It is necessary, according one of the teachers, “the teacher must give feedback to each student individually, at [the institution she works at] we have been doing this with practical courses, because each teacher has only ten students” (Teacher 28).

The student must understand that he is not being evaluated to verify if he knows or doesn’t know something; but that he must be evaluated to check if his/her formation process is working well and this should be something constant. Abrahão and Machado (2008) alert for the use of the error “as an instrument in the process of teaching and learning” (p. 251). One of the teachers said that “the students worry about their grades and not about what they learned” (Teacher 29).

One teacher, who works as a preceptor in a Multi-professional residency program, brought her concerns related to the form of assessment, which is not the traditional way, that means, there is no written test to judge how much the student learned: “I’m afraid of being too soft on the residents” (Teacher 30).

Another preceptor, of another place of Multi-professional residency, completed the thought: “the resident thinks: ‘what do I have to do to please my teacher?’ That’s what goes on in their minds...” (Teacher 31).

The issue of non-traditional forms of assessment was broadly dealt with in one of the meetings, when one of the teachers brought various portfolios from her students, to show them to the other colleagues in the group as an alternative instrument of assessment. “The experience of the portfolio demands the student to take a personal stand, self-evaluation, the difficulties are closer and in his search for explanation, he builds knowledge...” (Teacher 32).

The portfolio is a series of files put together by the student, with evidences from his learning in the activities that took place during the course. The teaching procedure takes the student as a leader in his own learning process, that means, the themes for the construction of knowledge are offered in the form of seminars, practical observation, reading of experiences etc. The evidences will be related to the analysis of field journals, reviews, and the creation and performance of strategies in practice by the student etc. Therefore, the portfolio allows for a qualitative assessment which is for the student a leaning process when the procedure of construction of the assessment is taken into account (CARVALHO, PORTO, 2005).

The group implied that it is necessary to think about the implications of this traditional assessment, that insists to follow the processes of teaching and learning. One of the teacher's statements reflects that: "I think that the idea of a grade, of a concept and of evaluation that is wrong, the teachers end up being framed by this, because that's the routine, the habit" (Teacher 33).

Regarding the teacher's assessment, another teacher talks about the weight of this process and how it interferes with her actions and her relation with the institution: "it moves our feelings, it's scary..." (Teacher 34).

The assertion demonstrates the insecurity that is brought by the assessments that the student makes on the teacher and it is amplified when students complain and receive the dean's receptivity:

I had to explain why I gave a B to students that only got As. I questioned my competence. The assessment is a problem especially when the teacher makes it in a subjective way. Because it wasn't a test, they didn't get an A (Teacher 35).

There wasn't a test in the traditional way of assessment, and, therefore, the students that manage through memorization – in the meaning of reproduction – demonstrate that they are excellent. But, in this case, are not able to get the same grade when they are assessed through their attitudes and abilities.

This teacher's competence was threatened not because of the student's grade, but because there was the dean's interference questioning her forms of evaluation in the course. That demonstrates that the teacher can lose her autonomy over the issue of student assessment.

At the same time, the teachers agree over the important of being assessed themselves, for that allows them to improve their actions, as the following statement shows:

There are people who are afraid of being evaluated, I felt that last year in the activities that we work on. That was proposed and I said, I want to be evaluated because I want to know where I am failing (Teacher 36).

Possibilities of change

The teacher's willingness to dialogue and reflect about their educational practices and to learn through this process demonstrates their concern about improving their performance. The group process enabled exchanges and support for new experiences. I start by pointing out a question that was asked throughout the whole process, for which there isn't a specific answer, but many possibilities: "to break up with the traditional teaching model is to break with the university model that we have? How do we do that?" (Teacher 37).

In the same line of thought, the teachers also had issues regarding the NCG: "how to organize a teaching project that reaches the proposals of the curricular guidelines? ... Is it in the curricular framework, in the contents?" (Teacher 38).

Thinking about changes in the undergraduation courses and in the need to form professionals to work in the SUS, the pedagogical political project (PPP) has to be built according to this conception, breaking up with the culture of the minimum curriculum and turning to the population's real needs, connected to the social context where they are situated; following the theoretical-methodological references regarding adult teaching, of a problem-solving education, and getting closer to the services, opening spaces of practical learning early on in the course.

In the teacher's words, the acknowledgement "what exists as a common axis in the formation of health professionals, these curricula are all based on the SUS; caring about the human side, and the curricula must be built with collective activities" (Teacher 39).

In this perspective of changes, I register a teacher's questioning about the process of teaching and learning in undergraduate courses: "so there is a whole different emphasis, how will an adult learn, right? ... We have to stop to think about it" (Teacher 40).

The group agreed that it would be necessary to understand the process of learning, thinking about how to teach accordingly to the learning process of young adults in undergraduation courses. In this sense, in one of the meetings we performed a study about the cognitive process to understand the learning process better (MOSQUEIRA, 2008; POZO, 1998).

The bibliography (BERBEL, 1998, VENTURELLI, 2000) considers that the teaching, in this case, should be designed to challenge the students in real problem situations, which should be lived or built through the teacher's experience of reality. The teaching must use the scenarios of practice and highlight the importance of the collective action, in a group. One of the teacher states: "(...) the importance of facing reality; the field of practice starts to mean something to the student..." (Teacher 41).

According to another teacher's experience, "the relation theory/practice is more visible when you teach inside the service, where there is the insertion of the teacher and the student in scenarios of practice" (Teacher 42).

The relation theory/practice in teaching nutrition is a discussion that has been made since the 1980's, according to Costa (2001). Recently Paraná (2004) has investigated this relation in the subject of Diet-therapy. She concluded that most of the courses and teachers are still guiding themselves by the belief that the student must study first and understand the subject in a theoretical way. However, she verified a shy movement from teachers who are trying to teach based on practice. The author also perceived the different conceptions of the relation theory/practice present in the course projects and in the teacher's understandings.

The importance of teaching in practice scenarios goes through the contact with reality and allows the student the consciousness about what he doesn't know. The teacher must use these moments to stimulate the students to establish their own educational objectives. More than worry about class contents, I insist that today the teacher must worry about her role in guiding the student's studies, for him/her to understand her leading role in learning and in the construction of knowledge. As experienced by one of the teachers, "when the student observes, lives through practice, he elaborates questionings about the problems he identifies" (Teacher 43).

There were moments in the group process to study strategies for an active teaching which have been used in the formation in the health area (BERBEL, 1998 ; VENTURELLI, 2000, ANASTASIOU, ALVES, 2003; ZABALA, 1998). The study resulted in its use of the improvement of strategies by the teachers.

One of the teachers decided to have an experiment in her class using, from a suggestion from the group, the problem-based learning (PBL). Since there wasn't any available time for use as a teaching strategy, the proposal came up to adapt the steps of the strategy, as a final assessment in the course she was teaching. This form was possible because the number of enrolled students (only female) was small, and ideal for a group.

The group helped her build a health-problem situation and the criteria to evaluate them, since the PBL proposal involves more than the scientific knowledge of the contents, but matters of leadership, of team organization for the work, reflection, ability for bibliographic revision etc.

She brought a feedback to the group and presented some student's feedbacks as an assessment of the strategy:

Discussion without a closed diagnostic, it generated much more, proposing debates from the beginning..."; "great, I researched about other things, it arose my curiosity, I left the class feeling a lot of interest..."; "this really has to be proposed, we grow a lot with this, there should be more of this from the beginning of the course, because we get interested, we are able to express ourselves much more..."; "the assessment through a test is much less clear..."; "it is possible to imagine a test about these two subjects? We would all get an A"¹⁷.

Then the teacher made her own evaluation of the experience:

So you can see, as we have already discussed here, the abilities that they haven't developed. Then, only the class contents doesn't really help to develop as a professional, as a human being, right... It was really rewarding. They finished the first part of the process, but we continued the conversation. And they started talking about nutrition issues... it was very nice (Teacher 44).

And there is still another example regarding practice, registered by another teacher: "An experience that is really working positively in one of my courses is the use of direct observation of the social practice" (Teacher 45).

She reports that the students get closer to practice scenarios based on participant observation¹⁸, a strategy that uses a fieldwork journal, which has led the students to build knowledge from the difficulties that they find to understand the practice that they observed. As a result of this strategy one of the students reveals:

It allows for a more relevant learning, and even more because we observed students who were going through their curricular practice [seniors], which enables us to visualize our future activities." "The most interesting part is that we can see the routine of the health units with a more critical look, since we are not fully emerged in the context.

Another teacher reported her experience with the use of movies in her classes, and performed an evaluation, since she believed that the students considered this strategy as

¹⁷ When the quotes come from students of the teachers in the group, they will appear in *Italic*.

¹⁸ For a better understanding see Mynaio, 2006.

“killing class” (sic), and therefore she wanted to verify the truth of what she thought. She read the evaluation written by one of her students: *“The teacher manages, in each class, to bring a different approach of everything that involves nutrition and the importance of knowing each one’s individual needs. I feel really accomplished in the course, in every class I attend”*.

Then she described how she felt:

I looked at that, and I got so happy... it was very nice to have the student’s feedback in relation to this different way of doing things that involve culture and social aspects, so it was very good (Teacher 45).

Other reports from the teachers in the group demonstrate the importance of the process in the encouragement of changes in their practices, as this teacher registered, when she realized that the students weren’t able to elaborate the summary of a text. She stopped the class content and went ahead to help the student’s difficulties, to resume with the contents later on:

So we are going to sit and do it together... Then I said... here, ‘what are we going to do here?’, ‘what does the text mean?’... And I saw a good feedback, half of the classroom got much more interested, some of them used to speak really low, then they got something right... what did you say? Then they started to feel a little more relaxed and half of the class or a little more participated... (Teacher 46).

Another experience with a good result was from a teacher whose planning of a book reading by the students originated a dilemma:

I would like to make an effective decision about the topic. I thought about doing a seminar. But normally the students don’t participate. If we divide the chapters, for them to present or discuss a chapter, they don’t read the rest of the material and don’t pay attention to what their classmates say (Teacher 47).

This teacher searched for an alternative strategy; and adapted the group or verbalization and observation (GV/GO)¹⁹, which resulted in a positive experience:

Thus, all students presented and discussed all chapters. At the end, the observers presented a synthesis. It was a very dynamic activity, which demanded everybody’s attention. But it went very well! The reports were very positive. They thought that was different, stimulating, helped remember the class contents and was also fun (Teacher 47).

¹⁹ For more information on the strategy, see Anastasiou and Alves, 2003.

A teacher, after witnessing the student's difficulty in accepting changes in teaching, started to experience another way of doing things, with seminars. She offered an article and the students had to come up with similar articles to support themselves and present the subject to the class. She observed, with satisfaction, the student's improvements.

This week I had a very good feedback from the students, who reported that this was the course that they had to work the hardest – since they had many activities to perform in the group and in the classroom, but they all did really well in the last test and had an improvement – a great evolution during the course; and some of them told me that through this method they were able to learn much more – and that they are “thinking about” the contents and not memorizing them... I was really satisfied with their feedback (Teacher 48).

These are examples of researching the practice itself. The teacher performs an “assessment” without actually realizing that their result answers, among others, the questions: “is it well done? Can I improve my practice? Are the students aware of the objective?”.

To finish, I present the reflection from two teachers about the process proposal:

My classes were never the same after I started participating in the group. I got calmer. I felt less pressure, by myself, by the class contents. I relaxed even more. I left the students more at ease. They could speak and position themselves more. It was very good, but I still have a lot to improve... (Teacher 49).

The meetings were pleasant and made me reflect every attitude in teaching. Every meeting renewed me and gave me ideas to change some attitudes that wouldn't grant good results. I realized that I have matured, I deal better with the situations and today I manage, in class, to accomplish what I was searching for, which is a more reflexive moment, of really thinking, really assessing all the time what is done, and through this realization, be able to change it (Teacher 50).

Final considerations

Through the dialogic relation that characterized this study, it was possible to know and understand the educational practices of the teachers in the group, through their statements and other registers of the process. An educational practice still full of the rational or scientific thinking, where many times “technique”, “course contents”, “curricular framing” represented this conception.

Recognize the research limitations. However, I highlight some positive aspects: there was a lot of reflexive thinking and the consequent identification of difficulties in the

understanding of concepts that have arisen in the discussion. As have arisen different interpretations and knowledge, which led to the sharing of a lot of knowledge among the members of the group. There were also many manifestations of the need to have moments of reflection and exchange – as the ones granted by the group meetings – with the presence of all teachers in most of the meetings, which reveals something that I see as another positive aspect, considering the teacher's satisfaction in participating. Therefore, the objective is to stimulate the reflexive practice in a collective way, and was totally fulfilled in this process.

This formation also contributed for the teacher to minimize the biological and technical conception in their educational practices, and allowed for a consciousness to form human professionals, critical and creative, and not only professionals who apply techniques, which not always solve the problem which was identified.

Regarding the teacher's professional identity, there is still the difficulty of the internalization, because when it is necessary, they identify themselves always and first as nutritionists, even those who only teach.

Evaluating all this process, I think the importance of personal relations at work, the affection, the solidarity, the common goals, the feelings of security and belonging were demonstrated. As much as the rewards and frustrations of the educational practice, the desire to improve, to understand the student, to help him in his learning process.

The challenges for changes in educational practices are really something to worry about, and the resistances of the teachers, students, and many times from the coordinators and the institution politics. Mostly, the reality of the private institutions in the context of commoditization, placing into conflict the maintenance of jobs or the quality of teaching.

It is necessary to put into question the changes in the teaching practices in the institutional contexts: does the university accept models that are different from the current one? Subjects and curricular frames, contents which are organized from the most simple to the most complex, pre-requisites, an objective evaluation with grades concepts, classes that are mostly in the classroom, inside the university wall, in the individual control of the teacher and the students.

All the teachers demonstrated a great desire to improve, and, taking into account their commitment during the formation, they indicate an option through their professional development as teachers, even if that is a second profession to most of them. In this perspective I have to mention that I have followed the articulation between two professors from the group, for the creation of the Brazilian Association of Education in Nutrition

(ABENUT), during the period of the action-research and which was formally registered in 2008.

References

ABRAHÃO, Maria H. M. B., MACHADO, Júlio C. da R. O erro e a sua transformação em conhecimento. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Porto alegre: Edipucrs, 2008.

ANASTASIOU, Lea. G. C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, Lea das G. C., ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: Univille, 2003.

BERBEL, N.A. N. (org.) **Metodologia da problematização**: experiências com questões de ensino superior. Londrina: UEL, 1998.

BRASIL. **Law 8.080/1900**. Regarding the conditions to the promotion, protection and recovery of health, the organization and functioning of the corresponding services and other issues. Available in: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8080.pdf>. Accessed in:

BRASIL. Ministry of Education. **Law 9394/96**. Regarding the Basis and Guidelines for National Education. Available in: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf Accessed in: 25.11.2008.

BRASIL Ministry of Education. Conselho Nacional de Educação/Câmara do Ensino Superior. Resolution nº 5/2001. Regarding the Nutrition Undergraduate Course Curriculum.. 2001. Available in: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0501Nutricao.pdf>. Accessed in: 24.11.2008.

BRASIL. Conselho Federal de Nutricionistas. **Perfil da atuação profissional dos nutricionistas no Brasil**. Brasília: CFN, 2006.

CIVITAS, CCAN/Sul. A auto-avaliação do processo de formação do Nutricionista no Brasil. **Cadernos de Alimentação e Nutrição**, Curitiba, Série Estudos e Pesquisas, nº. 01, 2000.

CALÇAS, Antonio de Q. P.; DOMINGOS, Neide A. M. A Avaliação do Docente na Perspectiva do Alunado. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas/SP, vol. 11, n.4, dezembro, 2006.

CARR, W. **Una teoria para la educacion**. Hacia una investigación educativa crítica. Madri: Morata, 1996.

CARVALHO, Marie J. S., PORTO, Leonardo S. **Portfólio educacional**: proposta alternativa de avaliação; Guia didático. Porto Alegre: EDUFRGS, 2005.

CHAVES, Sandramara M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do Ensino Superior Identidade, Docência e Formação**. Brasília: Editora Plano, 2001.

COSTA, Nilce da S. C. **A Formação do Nutricionista**: educação e contradição. Goiás: Editora UFG, 2001.

DE NEGRI, Sônia T., HAGEN, Martine E. K., RAMOS, Maurem. Interesses motivacionais de recém-ingressantes em cursos de nutrição de instituições de ensino superior de Porto Alegre, RS. (in print, 2008). Abstract available in:
http://www.congressosalvador2007.com.br/trabalhos/trabalho_int.php?id_trabalho=3217&modalidade=5. Accessed in 25.11.2008.

FAGGE, Rita C. A. G. O Exercício da Docência: Um Olhar Sobre a Formação do Professor de Nutrição. Master's Thesis. PPGEDU, Universidade Metodista de São Paulo, 2002.

FEUERWERKER, Laura. Reflexões sobre as experiências de mudança na formação de profissionais de saúde. **Revista Olho Mágico**, Londrina/PR, vol.10, n.º.3, p.21-26, jul/set., 2003.

FRANCO, Maria E. D. P. K., DIEFENTHAELER, Elizabeth. Pedagogia Universitária na UFRGS: Espaços de Construção. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.31, n.3, 2005.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis/RJ: 1992.

FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GRABAUSKA, C. J.; DE BASTOS, F. da P. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa. In: MION, R. A., SAITO, C. H. (Orgs.) **Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

GRILLO, Marlene C., MATTEI Patrícia. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D., GRILLO, M. **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

ISAIA, Silvia M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

ISAIA, Silvia M. de A., BOLZAN, Doris P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria/RS, vol. 29, nº.02, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones, 1992.

KEMMIS, S; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio E. D., ZEICHNER, K. (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOPRUSZYNSKI, C. P. **A prática pedagógica dos nutricionistas que atuam na docência: desafios e perspectivas de mudança**. Master's Thesis, PPGEduc, Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

LAMPERT, Jadete B. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil**. São Paulo: Hucitec–Abem, 2002.

MACHADO, Carmen L. B., MANFROI, Waldomiro C. (Org.) **Prática educativa em medicina**. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2005.

MELLO, Elena M. B. M., COSTA, Fátima T. L. *et. all.*. Fórum Permanente de Pedagogia Universitária: espaço-tempo de reflexões sobre a docência. In: MOREIRA, Jacira C., MELLO, Elena M. B. (Org.) **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta/RS: Unicruz, 2005.

MYNAIO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, São Paulo, UNESP, vol.9, nº.2, 2003, p.191-211.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1999.

MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) **Professor do ensino superior identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOSQUEIRA, Juan J. M. Aprendizagem, significado e identidade em comunidade de prática. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.) **Professores e Alunos aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PARANÁ, Simone F. P. **A formação do nutricionista: Sob o olhar da relação teoria e prática**. Master's thesis, PPEDU, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PUC/PR, 2004.

PEDROSO, Máisa B. **A sala de aula universitária como espaço de inovação: Investigando o curso de nutrição da UNISINOS**. Master's thesis, PPGEduc, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Vera L. X. **As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender. Autobiografia, Reflexividade e formação em Educação Nutricional.** Doctorate dissertation, PPGedu, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2006.

POZO, Juan I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RIGON, Silvia do A., TOMASETTI, Cristina S. de C., BARRETO, Iara. Estratégias para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nutrição. **Revista Olho Mágico**, Londrina/PR, v.3, v.10, nº 4, 2003.

SANTOS, Clovis R. Avaliação Educacional, análise conceitual, legal e crítica. In: SANTOS, Clovis R. (Org.), FERREIRA, Maria C. I. (Coord.) **Avaliação Educacional um olhar reflexivo sobre a sua prática.** São Paulo: Avercamp Editora, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Claudia V. C. Estrutura e características do modelo de organização curricular aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – implicações para a prática curricular e pedagógica e condições de implantação. **Cadernos CE**, Brasília, ano 3, vol. II, nº. 4, dezembro, 2001.

SOARES, Nadia T. **Diretrizes curriculares Nacionais para cursos de graduação em nutrição e competências profissionais para atuação em segurança alimentar e nutricional:** Perspectivas de docentes do Ceará. Doctorate dissertation, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Disponível em: <http://www.tesesims.uerj.br/lildbi/docsonline/get.php?id=418>. Acesso em 25.07.08.

STEDILE, Nilva L. R. Quintas pedagógicas: espaço de socialização do fazer pedagógico. Pedagogia Universitária e vivências na Universidade de caxias do Sul. In: MOREIRA, Jacira C., MELLO, Elena M. B., COSTA, Fátima T. L. (Org.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção.** Cruz Alta: Unicruz, 2005.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZIKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, vol. 31, n.3, set/dez, 2005.

VENTURELLI, José. **Educacion Médica:** Nuevos enfoques, metas y métodos. Washington DC/EUA: OPAS, Série Paltex Salud y Sociedad, nº 8, 2003.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Apresento ao colega que aceitou o convite de participar desta pesquisa-ação “Formação de Professores Nutricionistas: Ação Para Mudança e Produção de Conhecimento” para coleta de dados de minha tese de doutoramento, o termo de consentimento livre e esclarecido. Mesmo considerada de risco mínimo, este documento garante o compromisso ético que eu e o grupo de professores participantes da pesquisa-ação devemos ter, respeitando a não divulgação de qualquer dado não autorizado pelos participantes, assim como garantir que nenhum comentário ou julgamento seja feito a respeito do trabalho desenvolvido fora do âmbito do grupo.

Esclareço o caráter voluntário da participação nessa pesquisa, além do direito de retirar-se do estudo a qualquer momento. Os dados coletados serão mantidos em confidencialidade e anonimato, sendo utilizados com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem.

É meu compromisso manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

Os dados poderão ser coletados através de entrevistas, observações e gravação em áudio a critério dos próprios participantes da pesquisa-ação, como é sua característica. Todos os instrumentos utilizados permanecerão em meu poder, guardados pelo período de até cinco anos sendo depois destruídos.

Coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos pelo telefone 51 33418995 ou 84192469 ou email maurem.ramos@ufrgs.br

Profa. Maurem Ramos, DMS, Famed.

Com estes esclarecimentos eu _____ professor (a) nutricionista na graduação em Nutrição da Faculdade/Curso _____, aceito participar da pesquisa-ação “Formação de Professores Nutricionistas: Ação Para Mudança e Produção de Conhecimento” ciente das minhas responsabilidades e compromisso ético assumido com relação ao estudo e concordo com a posterior utilização dos dados coletados para fins de publicação referente aos seus resultados pela pesquisadora responsável.
