

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS NUTRICIONISTAS QUE ATUAM NA DOCÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS

*Cíbele Pereira Kopuszynski**

*Ariclé Vechia***

Recebido: fev. 2011

Aprovado: mar. 2010

* Nutricionista, Mestre em Educação pela Universidade de Tuiuti do Paraná, Brasil. E-mail: cibelek@uol.com.br

**Doutora em História Social, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil. E-mail: arikele@hotmail.com

Resumo: O presente estudo teve como objetivo identificar as características das práticas pedagógicas dos nutricionistas docentes. Também buscou identificar junto aos professores da área de nutrição a sua concepção de prática pedagógica e caracterizar o perfil dos nutricionistas que atuam na docência. Esses objetivos foram elaborados a fim de buscarmos respostas ao seguinte problema de pesquisa: Qual é a prática pedagógica desenvolvida pelos nutricionistas que atuam na docência? Esta pesquisa envolveu trinta professores nutricionistas de cursos de nutrição no município de Curitiba. A abordagem metodológica foi a análise qualitativa de natureza interpretativa na perspectiva histórico-crítica. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista individual semi-estruturada. Ao analisar os dados obtidos constatou-se uma preferência pelos aspectos técnicos. Houve a valorização do “saber transmitir” os conteúdos, uma tendência em reproduzir práticas de professores que marcaram suas histórias e desconsiderar os aspectos didáticos-pedagógicos inerentes ao ensino. Para alguns professores a reflexão e a mudança da prática atual é uma preocupação constante. Outro aspecto importante evidenciado através da análise dos dados foi a necessidade da inclusão de disciplinas das áreas de educação e das ciências sociais nos cursos de nutrição. A questão da humanização e respeito frente ao ser humano foi referenciada como uma habilidade e uma competência que o nutricionista necessita em sua formação.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Nutricionista docente. Ensino superior. Política educacional.

THE PEDAGOGIC PRACTICE OF ACADEMIC NUTRITIONIST: CHALLENGES AND PERSPECTIVES ON CHANGES

Abstract: This study aimed to identify the characteristics of the pedagogical practices of academic nutritionists. It also sought to identify with the teachers in the area of nutrition their conception of educational practice and describe the profile of nutritionists who are teaching. These goals were elaborated in order to seek answers to the following research problem: What is the pedagogical practice developed by nutritionists who are teaching? This research involved thirty academic nutritionists presently performing in nutrition courses in the city of Curitiba. The methodological approach was qualitative analysis of the interpretative nature of historical-critical perspective. Data collection was conducted through semi-structured individual interviews. In analyzing the data obtained it was found a preference for the technical aspects. There was an appreciation of “knowing how to transmit” content, a tendency to replicate practices of teachers who marked their stories and ignore the educational and pedagogical aspects related to education. For some teachers to reflect and change the current practice is a constant concern. Another important aspect evidenced by the analysis of data was the need for inclusion of subjects from the areas of education and social science in nutrition courses. The issues of humanization and respect towards humans were listed as a skill and competence dietitians in their training need to acquire.

Key words: Pedagogic practice. Academic nutritionist. Higher education. Educational policy.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica na atuação docente dos nutricionistas faz-se necessária, pois é urgente provocar um repensar das relações entre os professores e a prática pedagógica que eles vêm oferecendo aos alunos.

Entretanto sabe-se que mudanças provocam situações que exigem transposição de obstáculos na implementação de novas metodologias, pois a característica conservadora das instituições de ensino, em especial as de nível superior, dificulta as inovações.

Para superar essa problemática, o professor surge como uma figura central, pois necessita trabalhar com esse novo conhecimento e nova realidade. Para isso, a qualificação do professor deve caracterizar-se como uma necessidade de formação profissional consciente de sua responsabilidade histórica, que se traduza numa reflexão crítica da sociedade e também reflita na sua prática pedagógica, de agente transformador dessa realidade.

Entende-se que esta transformação é atualmente requerida pelo mercado de trabalho, pelas políticas de saúde e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996), aqui especificamente no

ensino superior, onde é exigido reflexão e um repensar sobre sua formação e educação.

Tanto que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição (Conselho Nacional de Educação – CNE, Resolução nº 5, de 7 de novembro de 2001) visam ao desenvolvimento de habilidades e competências associado a uma formação acadêmica mais complexa e mais ampla. Em outras palavras, uma abordagem sistêmica, visto que se preocupa com a qualidade do ensino e requer um conhecimento mais abrangente.

As diretrizes curriculares apontam a necessidade de o professor repensar sua concepção de profissional, ou seja, sobre sua prática, o que significa possibilitar a reflexão e contribuir para conhecer e transformar ou melhorar a realidade acadêmica e social.

Para Behrens (1996, p. 25), no momento em que se discute em todo o país a baixa qualidade de ensino, torna-se importante refletir sobre o desenvolvimento da docência nas universidades. Deve-se encarar a realidade, tomando consciência, verificando os pontos positivos e negativos do atual ensino universitário e trabalhar para encontrar caminhos que propiciem um ensino de melhor qualidade. Esta constatação poderá ser consolidada em projetos e pesquisas sobre o ensino superior, conforme Behrens sugere, possibilitará mudanças no processo educativo quando os professores se adequarem às novas exigências e valorizarem o ato de ensinar como conhecimento. Dessa forma, acreditamos nos caminhos que possam contribuir para transformar alunos em profissionais adequados a uma realidade social e profissional em constante mudança.

Pesquisar as práticas pedagógicas dos nutricionistas que atuam na docência possibilita a reflexão e a preocupação com uma prática que venha a atender as exigências da modernidade. Para Demo (2000), o termo modernidade tem como significado o desafio que o futuro acena para as novas gerações, em particular seus traços científicos e tecnológicos. O autor ainda pondera que a modernidade traz sem dúvida como prioridade, a exigência de atualização, pelo menos no sentido de percebermos onde estamos e para onde vamos. Considera-se que no contexto universitário, grande parte do processo formativo depende da qualidade da ação docente. Desta forma, um estudo que se atenha à prática pedagógica dos nutricionistas docentes de uma determinada instituição, que descreva seus desempenhos, que analise seus referenciais teóricos, atitudes, ações e entendimentos que fundamentem diretamente sua prática, provavelmente proporcionará um maior conhecimento sobre a ação docente e contribuirá para a melhoria do ensino.

A formação dos profissionais necessita de um projeto político-pedagógico coerente, integrado e articulado com os interesses da sociedade. Nesta formação tanto o conhecimento teórico quanto a prática precisam estar identificados com a realidade histórico-social e comprometidos com as transformações sociais.

Para Vasconcelos (2000), a formação de qualquer profissional vai muito além do bom senso ou da vocação, abrangendo toda uma gama de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica e tecnológica, quer ele exerça o magistério como sua única atividade profissional, quer ele o exerça como atividade complementar. A autora pondera ainda, que deverá o professor estar seguramente preparado para o seu ofício, como aliás se espera que esteja qualquer profissional, pois conhecer as nuances e possibilidades de sua profissão é condição essencial para bem exercê-la.

Freire (1997) nos mostra que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção. Freire ainda esclarece que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa concepção de Freire nos mostra que o processo educativo é um caminho de “mão dupla”, pois envolve o professor e o aluno, numa relação de colaboração e respeito, a maneira única e insubstituível de existir de cada um, com suas marcas próprias, com suas trajetórias de vida e experiências.

Na LDB n°. 9.394/96, p. 29, formalmente não existem exigências quanto à capacitação pedagógica do professor universitário. A Lei de Diretrizes e Bases-9.394/96 estabelece que a formação do docente, exceto para o ensino superior, incluirá a prática de ensino de no mínimo trezentas horas.

A compreensão deste artigo de lei nos permite pressupor que para o magistério superior basta o domínio de uma especialidade, ou de um campo do saber.

Entretanto, Godoy (1988) ressalta que apenas o conhecimento do assunto a ser ensinado não é suficiente e não confere competência para a sua transmissão, no entanto observamos que a maioria dos professores que lecionam no ensino superior não passaram por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica, e ainda mostram certas crenças e preconceitos de que o fundamental para o exercício do magistério nesse nível é o domínio da disciplina que o professor se propõe a lecionar.

Para o exercício de qualquer profissão, há a necessidade de um aprendizado, que pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico. A questão importante está na determinação de até quando se pode permitir que o professor universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno.

A formação acadêmica na graduação tem-se baseado em currículos cuja formulação, através de grades curriculares, caracteriza-se por excessiva rigidez, que advém de grande parte da fixação detalhada de conteúdos disciplinares. Essa situação resulta na diminuição da margem de liberdade das instituições de

ensino superior para organizarem suas atividades de ensino. Também acreditamos que o ensino compartimentalizado em disciplinas tende a formar profissionais preparados para uma visão segmentada do paciente, com ênfase nas doenças, e não os capacitam para atuarem como promotores da saúde integral do ser humano.

A necessidade de capacitar o profissional para aprender a aprender e aprender-fazendo deve permitir, ao longo da vida/carreira, uma educação permanente. A prática da profissão deve ser exercida sob bases científicas e evidências válidas, e certamente com a percepção de que cada indivíduo possui características próprias, que exige uma conduta profissional-ético-humanística responsável.

A exigência de se definir as diretrizes curriculares atende não só as evidências mencionadas, bem como as necessidades decorrentes de mudanças próprias da contemporaneidade.

A perspectiva atual, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta ainda, a necessidade de uma profunda revisão da tradição que burocratiza os cursos e se revelam contrárias às tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial de uma formação continuada.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, ao orientar as diretrizes curriculares, recomenda que devam ser contemplados elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a competência do desenvolvimento intelectual e profissional, autônomo e permanente. Esta competência permite a continuidade do processo de formação acadêmica e/ou profissional, que não termina com a concessão do diploma de graduação.

Quanto ao perfil do formando egresso/profissional, as diretrizes preconizam um profissional com formação generalista, humanista e crítica, para atuar em todas as áreas do conhecimento em que a alimentação e nutrição se apresentem fundamentais, com uma base em princípios éticos, e com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural.

Em relação às competências e habilidades, as diretrizes reforçam a relação com o ensino superior e a saúde, enfatizando as necessidades sociais da saúde. As competências são tidas, pelas diretrizes como comuns para a formação dos profissionais de saúde e consideradas aptidões e qualidades essenciais a esse profissional. Devido a sua importância, acreditamos que devam integrar os objetivos de formação durante o processo de formação acadêmica.

Para Almeida (2003, p. 11), as diretrizes, possibilitam a introdução de um novo paradigma de ensinar, não reprodutivista ou tecnicista, porém voltado para o desenvolvimento de habilidades próprias ao profissional da saúde, sem considerar o conhecimento específico de cada profissão, numa tentativa de garantir a formação de profissionais, mais autônoma e críticas, qualidades importantes para a humanização dos serviços de saúde.

Desta forma, as diretrizes representam um grande avanço, pois valorizam a formação do profissional de saúde em todos os níveis de assistência e incentivam a formação generalista e a preocupação com a saúde coletiva, e, estabelecem claramente o perfil acadêmico e do profissional a ser formado, cujas competências e habilidades deverão ser desenvolvidas pela instituição de ensino, especificamente o professor do ensino superior.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste estudo nos conduziu a uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Nesse estudo a fonte de dados sobre a prática pedagógica dos nutricionistas foram os próprios nutricionistas docentes, e como instrumento de pesquisa utilizamos para a coleta de dados, a entrevista individual semi-estruturada. Participaram deste estudo trinta nutricionistas que atuam como docentes em cursos de graduação em nutrição em instituições no município de Curitiba.

A análise de dados transcorreu de forma indutiva. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão se agrupando”.

Para atendermos aos objetivos propostos e para melhor entendermos o conteúdo das entrevistas, emergiram três categorias dos dados fornecidos pelos entrevistados. Foram elas: a) Magistério Superior: Intenção ou Oportunidade; b) Formação do Professor, Revelação de uma Identidade; c) Formação do Nutricionista: Desafios, Rupturas e Possibilidades.

a) Magistério Superior: Intenção ou Oportunidade

Ao iniciarmos as entrevistas solicitamos que os professores, a título de descontração, fizessem um breve relato sobre processo de escolha pelo magistério superior, e comentassem se, quando acadêmicos, já pensavam na possibilidade de atuar como docentes.

Dos trinta professores participantes do estudo, dezenove deles afirmaram interesse pelo magistério durante sua formação acadêmica, procurando inclusive

desenvolver atividades de monitoria, participando de eventos científicos e apresentando trabalhos realizados durante a graduação, o que fica bem ilustrado pelo depoimento de um dos docentes:

desde o início do curso de graduação, me fascinava a possibilidade de trabalhar não somente com a docência mais com a produção de conhecimento, e me causava grande admiração o contato que eu tinha com nutricionistas de outras universidades que vinham para Curitiba. para ministrar palestras e cursos. Eu achava fascinante essas pessoas terem tanto domínio de conhecimentos e conseguirem passar aquilo, ensinar a gente de uma forma tão humilde, de forma tão carismática, era uma coisa que me fascinava, e sem dúvida me incentivou em buscar o magistério superior.

Percebe-se que neste caso, a descoberta do interesse ou da tendência, levou-o, ainda aluno, a professor a procurar recursos para o futuro, participando de eventos e apresentando trabalhos desenvolvidos durante o curso de nutrição. Diferentemente, outros três professores pesquisados nos relataram que sempre souberam que atuariam na docência, tanto que optaram pelo magistério na formação de 2º grau, como demonstra a citação de um docente: *“minha formação de 2º grau foi magistério, porque eu sempre gostei da docência, e quando entrei na faculdade já pensava em atuar no ensino superior, hoje posso afirmar, que sou mais feliz sendo professora do que nutricionista”*.

Os demais professores pesquisados que relataram interesse pelo magistério antes de começar a lecionar, nos afirmaram que sempre almejavam a docência, porém não buscaram nem um tipo de formação ou preparo prévio para essa atividade, também informaram que no início da carreira foram convidados por seus professores, colegas de profissão e por coordenadores de instituições particulares para ingressarem na docência.

Outros pesquisados relataram que não escolheram e nem pensavam em ingressar no magistério superior, explicando como *“uma coisa que aconteceu por acaso”*. Esses professores foram convidados a exercer a docência logo após o término da graduação, sendo que esse convite, representaram uma oportunidade de emprego, sendo que este depoimento reflete a fala da maioria: *“na verdade não foi uma escolha minha, não fui em busca, eu fui convidada e no momento eu aceitei o desafio, acabei gostando e fiquei com o magistério mesmo”*.

Alguns entrevistados relataram ainda que nunca pensaram em atuar na docência, pois seu objetivo era atuar em nutrição clínica, porém a docência surgiu como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, além disso com a docência não precisou abdicar de seu objetivo, podendo atuar nas duas áreas ao mesmo tempo.

Segundo o entrevistado esta flexibilidade de poder escolher seus horários de trabalho é muito bom e representa uma grande vantagem que a docência oferece.

Os relatos demonstraram que o “gosto” pela docência é uma dimensão fortemente revestida de componentes afetivos. Gostar de lecionar, para esses professores, que na verdade não têm formação para a docência, implica na opção de um projeto de realização pessoal e cuja identidade profissional precisa ser construída ao longo do tempo.

b) Formação do Professor: revelação de uma identidade

No momento em que procuramos saber como os entrevistados caracterizam pessoal e profissionalmente a profissão de docente, o que constatamos foi o delineamento de um perfil construído a partir de qualidades e atitudes individuais. Os entrevistados citam como características importantes as que eles desenvolvem ao longo de suas carreiras.

Na visão dos professores entrevistados, para exercer a docência, é preciso: conhecimento técnico, vocação, dinamismo, disposição para enfrentar desafios, sensibilidade, saber transmitir os conteúdos, gostar de se expor, especialidade na disciplina ministrada, tolerância por conviver com a diferença, busca por novidades, domínio da fala, domínio da turma, capacidade de diagnosticar ou perceber as necessidades da turma, visão da realidade para discutir com os alunos, comprometimento com a educação, determinação e organização.

Os trinta entrevistados reconheceram a necessidade do “conhecimento técnico”, como um requisito indispensável para ser docente. Para Cunha (2001, p. 143), é fundamental que o professor tenha um profundo conhecimento do que se propõe ensinar. A autora considera que o professor com domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa e estrutura a sua matéria de ensino e é muito estudioso na matéria que lhe diz respeito. Neste mesmo aspecto, valorizam também o exercício da pesquisa e a capacidade de tornar a sua prática profissional, em sala de aula permanente objeto de investigação.

“Ter sensibilidade com os alunos” também foi uma informação constante na fala dos professores entrevistados, embora haja sabidamente diferentes maneiras de relacionamento.

Para Grillo (1992), o professor deve valorizar e respeitar o aluno em sua diversidade e individualidade, desconsiderando suas possíveis limitações e divergências.

Outra questão muito comentada pelos professores foi o de “saber transmitir os conteúdos aos alunos”. Vinte e cinco professores julgam que ter o domínio da

didática é indispensável ao professor para transmitir seus conhecimentos. Os entrevistados citados referem-se ao termo didática como sinônimo de “saber passar o conteúdo”, uma técnica importante, que envolve diferentes modos de organizar os conteúdos e contribui para um processo de ensinar mais produtivo. No entanto, a didática envolve mais do que isto, não é um simples “passar o conteúdo”. Para (DAMIS, 2000), a didática enfatiza a forma de organização do ensino, e nos cursos de formação de professores, é a disciplina que trata dos meios, do processo e das técnicas de ensino.

Saviani (2003) nos coloca que a práxis pedagógica do professor está fundamentada teoricamente, e que a teoria e a prática devem estar vinculadas e articuladas com a realidade em que o professor e seus alunos estão inseridos.

Quando perguntamos aos professores entrevistados quais as dificuldades para realizar suas funções e como as resolviam, dos trinta professores, vinte e quatro reportaram as dificuldades institucionais, principalmente na questão do regime de trabalho, onde exercem a docência como horistas, o que os impede de mais envolvimento com as atividades da instituição.

Para Vasconcelos (2000, p. 66), é preciso que a universidade aprenda a diminuir a distância entre o que ela “ensina e o que a prática da vida nos exige”. A autora pondera ainda, que fica claro que compete à universidade dar início às mudanças internas indispensáveis ao projeto de qualidade do qual ela tanto necessita para atender às solicitações de nossa sociedade, em busca de desenvolvimento.

No momento em que questionamos se os pesquisados utilizavam alguma bibliografia da área pedagógica para a organização do seu trabalho docente, dos trinta professores apenas dois responderam que sim, eles citaram o livro “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani, e comentaram que tiveram indicação deste livro em um curso de especialização, no qual cursaram um módulo especial de metodologia de ensino. Salientaram ainda que este livro trouxe reflexão e vontade de melhorar e tentar mudar as situações impostas, contraditórias e aparentemente intransponíveis. O interesse desses dois professores mostra uma preocupação em se conscientizar para trabalhar com seus alunos de modo a promover a aprendizagem.

Os demais entrevistados relataram que nunca utilizaram nenhuma bibliografia da área pedagógica, também não souberam identificar sua importância na realização de seu trabalho, referiram-se nunca terem pensado nisso.

Ao questionarmos a respeito da prática pedagógica, os dois professores que informaram utilizar bibliografia pedagógica nas suas atividades docentes, responderam com mais clareza e demonstraram mais conhecimento em relação ao assunto. Um dos pesquisados colocou que:

Pra mim a prática pedagógica é um processo complexo que envolve vários atores sociais, cada qual com seu papel e que demanda necessariamente uma interação para que os resultados possam ser atingidos ou os objetivos possam ser atingidos. A prática pedagógica pra mim acontece quando o professor consegue aliar seu conhecimento teórico à prática profissional atualizada, pois o processo de ensino-aprendizagem baseia-se numa relação estabelecida entre o professor e o aluno.

Ao perguntarmos sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, dezesseis professores entrevistados salientaram a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Ressaltamos o depoimento de um dos docentes:

Primeiro tem o nosso lado, é preciso trabalhar seus próprios valores, sua percepção do processo e do seu papel como professor, pra que você consiga trabalhar nessa perspectiva. Eu acho também a disponibilidade dos alunos, que já vêm tão moldados para a não leitura, para a não reflexão, para a não discussão e principalmente para a não manifestação de sua posição.

O depoimento do entrevistado só reforça o que ainda perdura em muitas instituições de ensino, o paradigma tradicional, e que muitos professores exercem a docência com autoridade e austeridade. É relevante destacar que este paradigma não foi ultrapassado. O discurso proferido pelos educadores desafia a busca de novas metodologias que venham atender às expectativas dos alunos, mas a realidade parece intransponível quando o professor fecha sua porta e começa a dar aula.

Para um docente pesquisado, torna-se necessário refletir sobre sua prática pedagógica, pois nem sempre ele consegue responder ou explicar algum assunto pertinente a disciplina que ministra, muitas vezes percebe que os alunos não entendem os conteúdos, e isto o perturba.

Na opinião da maioria, a reflexão sobre mudanças na prática atual é indispensável, pois muitas vezes os professores se acomodam, achando que são muito bons em suas áreas e se esquecem que precisam dar continuidade aos estudos. É sempre importante estar atualizado, pois isto reflete na formação dos futuros profissionais.

Entretanto, destaca-se uma divergência de opiniões entre dois pesquisados, enquanto para um professor é importante a reflexão sobre sua prática pelo fato de estar iniciando na docência, para o outro, mesmo tendo pouca experiência profissional como docente no ensino superior, sente-se seguro e não procura mudar o que crê estar bom.

Pimentel (1993) enfatiza que o que não se pode endossar é o amadorismo e a superficialidade de uma atitude alienada em relação ao ato de ensinar, sem que sobre ele se faça uma reflexão intencional e criteriosa deste ou daquele paradigma científico, de forma responsável e coerente.

Alguns entrevistados relataram que após muitas reflexões sobre sua prática pedagógica passaram a exercer a docência com mais envolvimento, e que este compromisso fez com que eles conseguissem implementar o plano de ensino integralmente e inclusive fazer importantes relações entre os aspectos teóricos e práticos das disciplinas que ministram.

Sobre as relações teoria-prática, entende-se que é a teoria que nos fornece as devidas explicações a respeito dos fundamentos e das consequências dos nossos atos através da consciência, representação ou explicação dos dados da realidade. Desta forma Serrato (1999, p. 40), nos diz que quando a prática não obtém sucesso, é a teoria que nos dá respaldo de como modificar esta situação.

Tosi (2002) nos diz que o planejamento é o traçado organizativo de uma instituição. Quando orientado por pessoas que já vivem em sua prática, podem ser significativamente mais eficazes, uma vez que pode reforçar ou propor os pontos mais positivos do planejamento anterior ou propor novas medidas para os desencontros constatados.

Ao perguntamos aos pesquisados se focalizam as suas aulas nos conteúdos a serem estudados ou em objetivos a serem atingidos, a maioria respondeu que as aulas são focalizadas nos conteúdos, pois estes necessariamente precisam ser cumpridos. A resposta de um docente pesquisado reflete o que a maioria dos entrevistados pensa: *“Eu focalizo nos conteúdos, pois temos que cumprir todos os tópicos, senão os alunos saem sem os conhecimentos necessários para o mercado de trabalho, além disso, é difícil medir objetivos em turmas grandes.”*

Compreende-se que os conteúdos e os objetivos devem ser teorizados e relacionados a uma prática, e o professor tem a responsabilidade de interligá-los.

Essa tarefa não é muito simples particularmente para os professores sem formação pedagógica.

Quando questionávamos como deveria ser a relação entre objetivos, conteúdos e avaliação, os trinta pesquisados responderam que devem estar interligados. Entretanto apenas dois professores relataram como realizam esta relação.

Tosi (2002) nos esclarece que planejar significa estabelecer objetivos bastante amplos, descobrir a realidade concreta, observar seus recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros), determinar uma metodologia viável que unifique os diferentes recursos e viabilizar itens, que permitam a efetivação desse plano inicial.

O que os professores entendem por “habilidades e competência” foi uma das questões que mais demonstrou contradições nas respostas dos entrevistados. Dos trinta professores, sete não responderam a questão, dos vinte e três professores que responderam verificamos dúvidas e incertezas a respeito do assunto.

Quanto às competências e habilidades gerais para a formação do nutricionista, essas são enfocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Nutrição, onde se reforça a articulação entre a educação superior e a saúde, “objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais com ênfase na promoção, prevenção e recuperação da saúde, indicando as competências comuns gerais para esse perfil de formação contemporânea dentro de referenciais nacionais e internacionais de qualidade” (BRASIL, 2001, p. 3).

As chamadas competências gerais são tidas, pelo documento, como comuns para a formação contemporânea dos profissionais. Dada a sua importância, pensamos que devam integrar os objetivos de formação durante o processo de educação acadêmica. As competências gerais definem os caminhos de formação para desenvolver no acadêmico o perfil desejado do profissional a ser formado, e ao estabelecer como parte do seu objetivo “levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender (BRASIL, 2001).

Perguntamos também aos professores pesquisados se sentiam necessidade de aperfeiçoamento docente e foi unânime a resposta afirmativa sim. Ressaltaram ainda a falta de incentivos por parte da instituição onde atuam.

Para Vasconcelos (2000), trabalhar com a educação, com um enfoque voltado para o compromisso, com o ato de educar cidadãos competentes, capacitados a atuar numa sociedade historicamente determinada e prontos para nela intervirem, é tarefa difícil e bastante delicada. Para a autora, educar, no entanto, é ato consciente e intencional e abrange a etapa do instruir, ultrapassando-a. Transmitir conhecimentos técnicos e científicos sem contextualizá-los na vida prática da sociedade real, onde cada aluno irá atuar é, no mínimo, atitude indispensável e, portanto, inadmissível ao verdadeiro educador.

Criar um espaço de debates, para avaliação e análise das práticas e experiências vivenciadas por seu corpo docente, é um primeiro passo para a efetivação não só da “troca” de experiências e da efetiva colaboração profissional entre professores, mas seguramente da sistematização das diversas práticas pedagógicas, muitas delas criativas e originais, postas em prática nas instituições em seus diversos cursos, com sucesso, porém restritas ao conhecimento de um contingente mínimo de pessoas.

c) Formação do Nutricionista: desafios, rupturas e possibilidades

Estas reflexões constituíram um pequeno avanço na compreensão do processo de formação acadêmica e prática profissional, no enfrentamento de uma realidade social tão contraditória e ao mesmo tempo tão viva e pulsante e, por isso mesmo, aberta a outras possibilidades.

Para Costa (2000) os nutricionistas precisam assumir sua identidade como trabalhadores envolvidos na produção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois não o fazer significa entregá-los a forças que irão modelá-los de acordo com seus próprios objetivos.

Analisando a formação dos nutricionistas pesquisados constatamos através dos relatos, que dos trinta profissionais entrevistados, treze nutricionistas graduaram-se em instituições públicas e dezessete profissionais em escolas particulares. Desses profissionais dezoito são especialistas, nove são mestres e três são doutores. Observa-se também, que os nutricionistas pesquisados que estão atuando na docência tem em média cinco anos de formados, e a maioria exerce outras funções ligadas à nutrição, além da docência.

Costa (2000) acredita que o perfil da formação docente deveria estar contido no próprio projeto de reformulação curricular. Isso contribuiria, numa perspectiva mais ampla para subsidiar os docentes com conhecimentos científicos e para esclarecer determinadas questões, tais como os verdadeiros objetivos do curso e o perfil do profissional que se pretende formar.

Perguntamos aos profissionais se tiveram durante o curso de graduação em nutrição disciplinas relacionadas à educação. Vinte e um profissionais responderam que sim e nove relataram que não. Esta questão nos inquietou, pois muitos entrevistados divergiram em suas respostas, podemos afirmar que ocorreram divergências, pois nutricionistas formados na mesma instituição de ensino e no mesmo ano letivo deram respostas diferentes.

Entende-se que a articulação dos conhecimentos das áreas biológicas, sociais e humanas é fundamental, considerando a necessidade de se voltar à formação profissional não somente aos aspectos biológicos.

Para Gallo (1995) a dificuldade na obtenção da síntese entre o biológico, o humano e o social, bem como entre os conhecimentos ministrados no ciclo básico e profissional é ocasionada pela forma de organização dos currículos: por meio de disciplinas. Elas delimitam campos específicos do conhecimento e compartimentalizam o saber, o que impossibilita a interconexão entre os vários compartimentos, ou entre “as várias gavetas dos arquivos”.

Assim compartimentalizado o saber, torna-se difícil vislumbrar a possibilidade de síntese entre os conhecimentos biológicos, humanos e sociais, pois as

disciplinas das áreas de humanas e sociais compõem nos currículos apenas como mais um “compartimento”, o qual sem possibilidade de interação com as demais disciplinas.

Certamente, a integralização dos conhecimentos geraria uma visão mais próxima da realidade, a qual certamente contribuiria para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes à prática profissional do nutricionista.

A respeito de habilidades e competências indagamos aos professores entrevistados, quais eles consideravam essenciais para a formação do nutricionista. A maioria dos pesquisados responderam que acham fundamental na formação do nutricionista uma formação humanista, valorizando o ser humano na sua integralidade, entendendo-o como ser biológico, social, cultural e respeitando as suas singularidades.

Para Vasconcelos (2000) o conhecimento técnico é importante, porém há necessidade de um profissional completo, competente em sua área, com visão das questões gerais da sociedade que o cerca, um profissional aberto ao novo e com poder de tomada de decisões rápidas e seguras, acima de tudo um indivíduo aberto ao aprendizado constante; essas são habilidade e competências adquiridas com a experiência e com a reflexão sobre a sua própria prática.

A prática reflexiva é então criadora à medida que transforma a realidade e, em função das necessidades humanas, cria novas abordagens, soluções e novas necessidades, num movimento histórico-social, continuando o processo de criação e recriação da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que o mercado de trabalho requer atualmente um profissional que supere os conhecimentos técnicos que se mostre capaz de tomar as decisões, de resolver problemas e de ampliar as possibilidades de atuação profissional. Para formar esse profissional será necessário que o professor universitário desenvolva uma nova visão de formação, admita mudanças, repense o próprio papel como docente, modifique sua concepção de ensino e fundamentalmente disponibilize-se para as mudanças, compreendendo que a formação acadêmica não se restringe ao simples preparo profissional e o desafio que se coloca para ele é o de ser capaz de preparar-se para o novo sujeito que se insere nas universidades.

Dessa maneira, projetos e pesquisas que considerem o ato de ensinar como conhecimento, valorizando-o e assumindo-o como objeto de pesquisa, adquirem importância, pois possibilitarão refletir, e quem sabe modificar o processo educativo, adequando-o às exigências do mundo moderno.

Assim, o enfrentamento da questão da profissionalização do professor da área de saúde demanda um esforço para identificar as diferentes situações pelas quais atravessa a categoria docente, mapeando os conflitos e as contradições que permeiam a prática dos professores, compreendendo a complexidade que envolve as funções de ensino, educação e saúde nesta sociedade.

Dos docentes espera-se que as novas exigências desencadeiem processos de revisão e de construção de novas metodologias que atendam às necessidades de uma produção do conhecimento voltado para a formação diferenciada. O papel do professor neste movimento seria de provocar experiências de ensino, buscando práticas pedagógicas adequadas à realidade social.

O desafio, neste momento, é de buscar e criar espaços, onde professores e estudantes desenvolvam ações concretas e efetivas no redimensionamento de seus papéis, compatíveis com as exigências da modernidade. Daí a fundamental importância de levar o docente universitário, aqui particularmente o nutricionista, objeto central das preocupações deste trabalho, a refletir sobre sua prática profissional enquanto professor. Suas facilidades, limites, bem como as de seus alunos, devem ser analisados no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Se o professor pretende tornar efetiva a sua atuação profissional enquanto docente, não há como ignorar o fato de que o centro de toda e qualquer ação didático-pedagógica está sempre no aluno e, mais precisamente, na aprendizagem que esse aluno venha a realizar.

O profissional nutricionista que atua na docência tem uma participação efetiva e de muita relevância nas universidades, pois se apresenta como elemento de articulação entre o mercado de trabalho e os meios acadêmicos. Espera-se que, como docente venha a disponibilizar-se para a capacitação pedagógica necessária para atuar no ensino universitário.

A nossa proposta de atualização pedagógica, voltada para o nutricionista no exercício da docência do ensino superior, como para qualquer outro docente, vai além de um curso, ou seminário, ou encontro. Deverá ser concebida como um processo de duração mais extensa, com várias etapas sucessivas, uma vez que, não se tratando de curso de formação, pretende levar o docente à ampliação de sua consciência profissional, muito mais do que ao domínio de habilidades técnicas ou atualização de conteúdos cognitivos.

A universidade, por sua vez, ao criar esse espaço, estará dando um vigoroso passo rumo à qualidade, através de um investimento na área de recursos humanos que reverterá concretamente em melhoria da qualidade do ensino e em incentivo à produção científica.

Ao concluir esta proposta de implementação de um espaço voltado para a educação continuada dos docentes do ensino superior, torna-se importante rea-

firmar as condições de recursos necessários para esta tarefa. Segundo Kramer (1989), é preciso haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros. Para esta autora, a formação em serviço exige horas de trabalho e espaço disponível para este processo. Mas, antes de tudo, é preciso acreditar que este seja um trabalho urgente, necessário e possível.

Nesse sentido, tomar o exercício docente como campo de investigação, assumindo a produção do conhecimento sobre a própria prática, constitui um eixo norteador desse processo, capaz de conferir legitimidade a uma reflexão que até hoje não ganhou destaque.

Problematizar esse processo, estruturando práticas de formação que privilegiem as histórias dos professores em seus pontos de conexão com o social, e empreendendo movimentos de construção teórico-metodológica, emerge como possibilidade fecunda para todos os que, comprometidos com o ensino superior, projetam uma educação de qualidade na formação dos futuros nutricionistas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área de saúde**. Londrina: Rede Unida, 2003.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: notas para reflexão**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES N. 5, de 2001. **Diretrizes Nacionais do Curso de Nutrição**. Brasília, DF, 7 nov. 2001.
- COSTA, N. S. C. **A formação do nutricionista, educação e contradição**. Goiânia: UFG, 2000.
- CUNHA, M, I. **O bom professor e sua prática**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- DAMIS, O. T. **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 2000.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 18, 1995, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1995.

GODOY, A. S. **Didática para o ensino superior**. São Paulo: Iglu, 1988.

GRILLO, M. C. **Qualidade no ensino superior: um referencial pedagógico de professores**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 165, p. 159-188, maio/ago. 1989.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1993.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SERRATO, C. V. **A prática e a teoria educacional**. São Paulo: Iglu, 1999.

TOSI, M. R. **Didática geral: um olhar para o futuro**. Campinas: Alínea, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

