

## NAS TRILHAS DA UTOPIA: TECENDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM UM CURSO DE NUTRIÇÃO

ON THE TRACKS OF UTOPIA: WEAVING THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT IN A NUTRITION COURSE

EN LOS SENDEROS DE LA UTOPIA: CONSTRUYENDO EL PROYECTO POLÍTICO Y PEDAGÓGICO EN UN CURSO DE NUTRICIÓN

Carla Rosane Paz Arruda Teo<sup>1</sup>

Solange Maria Alves<sup>2</sup>

Luciara Souza Gallina<sup>3</sup>

**Resumo** O projeto político-pedagógico surge como um instrumento dinamizador das mudanças desejadas e necessárias para a formação de profissionais de saúde, em articulação com a organização do sistema de saúde e visando à integralidade da assistência e à superação da fragmentação característica do paradigma biomédico. O objetivo deste estudo foi lançar um olhar sobre a formação em um curso de nutrição com base nas representações discentes sobre as potencialidades e fragilidades do projeto político-pedagógico instituinte, em diálogo com o projeto instituído. Realizaram-se grupos focais com 46 estudantes. Os dados assim coletados foram tratados por análise de conteúdo, e sua interpretação subsidiada pelo projeto político-pedagógico instituído do curso. Formação e atuação docentes, disciplinas articuladoras, metodologia do trabalho de conclusão, contato precoce com a prática e realização de seminários pedagógicos emergiram como potencialidades do processo de formação. A reduzida presença de docentes nutricionistas nas fases iniciais e a falta de contextualização de algumas disciplinas foram as fragilidades apontadas. Concluiu-se, das potencialidades e fragilidades indicadas, que avanços importantes têm sido conquistados na direção do perfil desejado para o egresso. Resta como desafio buscar um processo de formação docente que possa produzir um novo salto qualitativo de aproximação entre instituído e instituinte.

**Palavras-chave** formação em saúde; diretrizes curriculares nacionais; educação superior.

**Abstract** The political-pedagogical project emerges as a dynamic instrument of the changes that are desired and necessary to the training of health professionals, together with the organization of the health system and aiming at comprehensive care and at overcoming the fragmentation that is characteristic of the biomedical paradigm. This study aimed to analyze the training provided in a course on nutrition based on the students' representations about the strengths and weaknesses of the political-pedagogical project being instituted, in dialog with the one already instituted. There were focus groups with 46 students. The data collected were treated by means of content analysis, and the interpretation was subsidized by the political-pedagogical project that had already been constituted for the course. The professors' training and performance, the coordinating disciplines, the course completion project methodology, early contact with the practice, and the conducting of educational seminars emerged as the potentialities of the training process. The small number of professors trained in nutrition in the early stages of the course and the lack of contextualization of a few of the subjects were seen as weaknesses. Based on the strengths and weaknesses pointed out, it was concluded that significant progress has been made towards the desired profile for the graduates. Pursuing a teacher training process that can produce a new qualitative leap to draw the instituted and instituting closer together remains a challenge.

**Keywords** training in health; national curriculum guidelines; higher education.

## Introdução

(...) a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. *Para que serve a utopia? Serve para isto: para que eu não deixe de caminhar* (Birri apud Galeano e Borges, 1994, p. 310, grifo nosso).

A reflexão empreendida neste artigo é fruto de um debruçar-se sobre dados, de um pensar sobre processos políticos e pedagógicos experimentados numa prática educativa (e social): a formação de nutricionistas. Trata-se de um movimento de 'ad mirar', no sentido freireano, ou seja, de sair do objeto (sendo ele próprio) para, de outro lugar, mirá-lo. Tomar nas mãos a própria caminhada, com suas nuances, contradições, limites e possibilidades. Ver-se na caminhada como sujeito/objeto, tecendo e sendo tecido pela trama que envolve a infinita construção de um projeto político-pedagógico na educação superior.

Nas últimas décadas, a formação profissional em saúde tem sido profundamente repensada. Já há algum tempo é consenso que são necessárias mudanças substanciais nesse processo (Pinheiro et al., 2012). A ênfase está posta na maior integração entre os mundos do ensino e do trabalho, formação generalista, trabalho multiprofissional interdisciplinar, diversificação dos cenários de prática e adoção de metodologias ativas de aprendizagem, que promovam posturas protagonistas dos estudantes. Entretanto, a tradução dessas demandas em conteúdos e atividades permanece um desafio, esbarrando na rigidez dos modelos curriculares tradicionais (Santos et al., 2005).

A orientação predominante na formação ainda parece apresentar pouca relação com a realidade social. Os modelos curriculares permanecem, em geral, fragmentados. O enfoque pedagógico, frequentemente, limita-se às metodologias tradicionais de transmissão verticalizada do conhecimento, sem privilegiar a formação crítica do acadêmico (Brasil, 2007).

Especificamente no campo da nutrição, os projetos político-pedagógicos historicamente vêm favorecendo uma formação fragmentada, com valorização do componente biológico em detrimento do social, repercutindo em postura de passividade ante as demandas sociais e evidenciando a pertinência de se desencadear um processo de politização desse profissional que possa qualificar sua atuação (Vieira, Utikava e Cervato-Mancuso, 2013). Ressalta-se que as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para os cursos de nutrição indicam um perfil de egresso generalista, humanista, crítico, com competência técnico-científica, político-social-educativa e ético-humanista, com-

prometido com a prática social, capaz de desenvolver com autonomia ações de cuidado à saúde humana (Brasil, 2001).

O estabelecimento dessas diretrizes (Brasil, 2001) resultou em um novo olhar sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos de nutrição, vistos como instrumentos estratégicos das mudanças pretendidas. De fato, segundo Vasconcellos (2006), o projeto político-pedagógico surge como um instrumento teórico-metodológico para a mudança, expressando a sistematização provisória de um processo de planejamento que define o tipo de ação educativa que se pretende realizar.

Entretanto, há que se considerar que o projeto político-pedagógico diz respeito tanto à organização do trabalho pedagógico do curso como um todo quanto à organização do trabalho pedagógico da sala de aula (Veiga, 1998). Nessa direção, Veiga (2001) destaca que o projeto não se constitui na produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige esforço coletivo. A autora propõe que o projeto político-pedagógico como documento representa o projeto instituído. Contudo, os sujeitos envolvidos no cotidiano do processo de formação vivem e produzem o projeto instituinte, que é a concretização de suas representações sobre o instituído.

Essa relação dialética, em que o instituído é a referência sobre a qual se constrói o instituinte (Veiga, 2004), é o tema central deste artigo, na medida em que se assume o pressuposto de que o instituinte é elemento dinamizador da (re)construção do instituído, horizonte utópico que se afasta a cada passo de aproximação e que, como referido na epígrafe que introduz este texto, movimenta o caminho e a caminhada.

Nesse contexto, a pesquisa que deu origem a este artigo<sup>4</sup> buscou lançar um olhar sobre a formação em um curso de nutrição com base nas representações discentes sobre as potencialidades e fragilidades do projeto político-pedagógico instituinte, em diálogo com o projeto instituído.

### **Sobre as trilhas metodológicas percorridas**

Os dados que nos permitem falar aqui provêm de duas fontes: o projeto político-pedagógico instituído e as representações discentes sobre o projeto instituinte de um curso de nutrição, em uma abordagem qualitativa do objeto em análise.

As representações discentes foram abordadas segundo a técnica de grupo focal, que consiste na reunião de um grupo para avaliar conceitos, aprofundar conhecimentos, identificar problemas, de modo a revelar representações, percepções, atitudes, sentimentos, crenças e restrições a respeito de um tema por pessoas que compartilham algum traço que seja relevante para o estudo pretendido (Gatti, 2012).

Neste estudo, 46 estudantes matriculados nas seis fases ativas do curso no primeiro semestre de 2009 foram organizados em grupos focais, identificados como GF 1p, GF 3p, GF 5p, GF 6p, GF 7p e GF 8p. Constituíram-se os grupos, conforme recomendações de Minayo (2010), por seis a 12 acadêmicos de uma mesma fase, e as reuniões, com duração média de duas horas cada, foram realizadas no contraturno de aulas, na universidade. Os encontros foram norteados por uma pergunta iniciadora ('Quais as potencialidades e fragilidades de sua formação acadêmica?'), como uma provocação para desencadear o debate sobre o tema proposto. A partir desse questionamento, as pesquisadoras atuaram como moderadoras dos grupos, promovendo a manutenção do foco na pergunta iniciadora, mas estimulando os participantes a compartilharem seus pontos de vista. A esse propósito, Gatti (2012) reforça a ideia de que a discussão deve se processar entre os participantes – não em resposta ao moderador – e em torno da questão proposta.

Todas as reuniões foram gravadas em áudio. Em seguida, procedeu-se a sua transcrição. O material transcrito foi explorado por análise de conteúdo, identificando-se as unidades de significado presentes nas falas produzidas. Essa abordagem consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações cujo objetivo é compreender seu sentido, conteúdo manifesto ou latente (Bardin, 2011).

O processo de análise desses dados foi pautado pelo conteúdo do projeto político-pedagógico instituído no curso. Para tanto, realizou-se uma sequência de leitura flutuante, exaustiva e crítica do projeto, permeada por sessões de discussão e reflexão coletiva das autoras sobre seu conteúdo e intencionalidade. Esse procedimento permitiu desenvolver uma síntese do projeto instituído – o horizonte utópico do processo de formação – e, ainda, forneceu elementos para a análise das representações discentes sobre o projeto instituinte.

O projeto que originou este artigo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), de acordo com o parecer n. 108/2008.

### **Entre o instituído e o instituinte, as utopias e possibilidades**

O processo de pesquisa empreendido esteve permeado continuamente pela reflexão e pelo debate, num movimento de estabelecer conexões entre os elementos que emergiam do projeto instituído e aqueles que fluíam das falas dos estudantes, como representações do instituinte. Apresenta-se, a seguir, a síntese do projeto instituído e, na sequência, a teorização sobre as representações discentes acerca do projeto instituinte.

## O projeto instituído: horizonte utópico

Assumiu-se, neste artigo, a perspectiva de que um projeto político-pedagógico representa uma opção por uma concepção teórica que corresponde a uma visão de homem, mundo, educação, conhecimento e ciência, ou seja, implica uma ideologia. Isso significa que não há neutralidade no projeto, pois planejar, do ponto de vista educacional, é um ato político-pedagógico porque revela uma intencionalidade (Vasconcellos, 2006). É a esse horizonte utópico que se refere a contextualização que passamos a apresentar, relativa a um curso de nutrição implantado em 2005 em uma universidade comunitária situada na mesorregião Oeste Catarinense.

O projeto do curso em pauta foi construído por uma equipe de professores da instituição com assessoria externa, em comissão integrada por docentes da educação e da saúde, incluindo dois da nutrição. O marco situacional do projeto justificou sua implantação pela oferta insuficiente de espaços de formação ante as demandas sociais na região de abrangência da instituição (Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2005). Entre as opções assumidas no projeto, decidiu-se por um curso diurno e noturno, com dois ingressos ao ano e organizado em forma de matriz disciplinar, atendendo a carga horária prevista nas DCNs (Brasil, 2001).

Em diálogo com uma política institucional que tem por missão o desenvolvimento social da região, sem perder de vista os contextos mais amplos que circunstanciam o local, o projeto político-pedagógico do curso de nutrição traduz seu horizonte de formação. Propõe a constituição de um perfil profissional agregador de qualidades que contribuam para a construção social da saúde do ser humano, concebido como sujeito ativo, cuja subjetividade é o resultado de sínteses de múltiplas relações sociais. A utopia não é outra senão, como afirma o documento oficial, a de

formar um profissional nutricionista humanístico, generalista e crítico, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética em todas as áreas do conhecimento em que a alimentação e a nutrição se apresentam, compreendendo o ser humano e sua inserção nas diferentes dimensões sociais, culturais e econômicas, fundamentais para promoção, prevenção, manutenção e recuperação da saúde de indivíduos e/ou grupos populacionais. Contribuir para melhoria da qualidade de vida, norteado pelos princípios éticos e científicos, com reflexão sobre a realidade, integrado e comprometido com a transformação social (Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2005, p. 103).

Esse desafio impõe a organização de um processo pedagógico focado no amplo, no relacional, no contextual e, ao mesmo tempo, no domínio do específico saber da profissão. Também impõe um olhar diferenciado sobre a

relação teoria e prática, sobre a dimensão ética e estética da atuação profissional. Demanda produção coletiva como propulsora de apropriações conceituais, procedimentais e atitudinais no âmbito individual.

Focado no propósito de formação de um profissional humanista, crítico e criativo – capaz de decidir, orientar, organizar, planejar ações em diálogo em diferentes contextos de atuação, hábil, acadêmico e solidário no trabalho coletivo, multidisciplinar, concebendo o humano como fenômeno histórico –, o projeto político-pedagógico instituído tangencia seus parâmetros filosóficos, epistemológicos e pedagógicos. No âmbito da filosofia, concebe o mundo, a sociedade, o humano como sínteses em movimento. Nos escritos, traduz que

O curso de Nutrição (...) desvela-se com um novo olhar para o homem como um todo, nos seus aspectos bio-psíquico-social-espiritual, e sua inserção na sociedade, gerando um ensino profissional voltado a esta nova tendência, priorizando experiências que permitam aos acadêmicos reconhecerem-se e atuarem como indivíduos únicos e em conjunto com os demais profissionais, nos atendimentos às necessidades dos clientes, demonstrando a importância de cada um e, de maneira democrática, mostrando a forma de atingir através de ações comunitárias e participativas um mundo mais justo e uma sociedade mais humana (Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2005, p. 99).

A complexidade do contexto atual, marcado por um processo histórico pautado em éticas de domínio e marginalização, tanto do humano com a natureza quanto desse humano consigo mesmo, pede outra ética. Reclama relações pautadas num lastro mais amplo, que englobe a dimensão planetária e universal da diversidade humana e ambiental. Um termo mais adequado para expressar esse lastro é o que Morin (2000) chama de ‘antropo-ético’ e explica tratar-se de compreender e reconhecer que a ética e a moral assumem definições e características diferentes em diferentes culturas e formas de organização das relações sociais.

Olhar a formação do nutricionista por esse enfoque demanda uma organização da ação educativa além dos parâmetros curriculares tradicionais, disciplinares e fragmentados. Exige um desenho curricular capaz de articular a dimensão ética e política que lhe assegure a construção de valores, atitudes, modos de ser e de viver, compatíveis com a diversidade cultural inerente às formas de organização social.

Além disso, a formação profissional constitui-se espaço de fomento da própria identidade do sujeito. O nutricionista é, antes de tudo, um humano, e como tal é também síntese de múltiplas relações sociais, síntese da participação ativa que experimenta em diferentes grupos. Nesse sentido, o espaço acadêmico, mais que um espaço de relações, é um espaço de cultivo, reflexão e

tomada de decisões, construção de saberes que, a um só tempo, formam o profissional e o humano.

Desde o campo epistemológico, as orientações do curso se referem à concepção de ciência e de construção do conhecimento. No contexto de uma universidade pautada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e orientada para o compromisso social, o projeto do curso adota uma concepção de ciência não fixa, única ou rígida.

A lógica do curso em questão, em uma perspectiva que compreende o humano como fenômeno fundamentalmente social, forjado por relações sociais, implica ver a ciência e seu papel na ótica do movimento e da contradição inerentes aos processos humanos, sociais e histórico-culturais. Por esse prisma, o conhecimento é importante instrumento para que cada educando desenvolva habilidades pessoais e profissionais articuladas com uma visão de totalidade. Isso significa, portanto, uma orientação praxiológica alicerçada em princípios de dialeticidade, no que se refere tanto à produção de ciência pela via da pesquisa acadêmica quanto à apropriação e à produção do conhecimento em sala de aula com acadêmicos e docentes.

Decorrem desse horizonte utópico, brevemente apresentado, implicações pedagógicas importantes, com destaque para a organização de um processo interdisciplinar cuja tarefa central é agregar o ético-político, o epistemológico e o humanístico, o social e o cultural, em atividades de aprendizagem eficazes na problematização da práxis humana e na produção de conhecimento efetivo para a superação dos desafios.

A dinâmica curricular compatível com esses pressupostos exige da docência uma conexão constante com a flexibilidade e com estratégias de ensino que privilegiem a relação entre teoria e prática, fomentando a aprendizagem da teorização dos elementos da prática. Como lembra Gamboa (2003, p. 125), “não é possível conceber a teoria separada da prática. (...) É a própria relação entre elas que possibilita sua existência”.

Com esse cuidado, a organização curricular do curso em análise institui uma dinâmica entre eixos formadores – os núcleos das ciências biológicas e da saúde, das ciências sociais, humanas e econômicas, das ciências da alimentação e nutrição e das ciências dos alimentos –, além de atividades complementares, trabalho de conclusão de curso (TCC) e um componente semestral – tópicos em nutrição – com a responsabilidade de articular as diferentes disciplinas em torno de temáticas contemporâneas relevantes.

Apresentado o instituído – o horizonte utópico –, instalam-se as condições primeiras de operacionalização com todas as suas contradições. O que aproxima e o que distancia a ação instituinte do instituído? É possível instituir o instituído? Diante dessas questões, a gestão do curso de nutrição em estudo assume uma política de formação continuada do quadro docente com assessoria pedagógica, encontros de planejamento interdisciplinar com

o eixo 'tópicos em nutrição', seminários pedagógicos com docentes e estudantes focados na apreensão, avaliação e tomada de decisão sobre o projeto político-pedagógico do curso. São ações voltadas para a identificação de aproximações e distanciamentos do horizonte utópico, proclamadoras de desafios, proposições e aprendizados.

### **O instituinte: na prática, a teoria é outra?**

No espaço-tempo entre o instituído e o instituinte, gera-se um amálgama indissolúvel entre teoria e prática – a práxis pedagógica que, no movimento dialético, produz aproximações, distanciamentos, alargamentos com o horizonte utópico. É o que faz do projeto político-pedagógico um devir permanente, feito de humanos, de gente.

Com esse olhar, perseguimos a apreensão e a compreensão das representações discentes sobre o projeto político-pedagógico instituinte. Nos grupos focais, as falas produzidas pelos estudantes sobre as potencialidades e fragilidades de seu processo de formação permitiram a categorização que orienta a análise.

Entre as potencialidades, destacaram-se: formação e atuação do corpo docente, disciplina articuladora 'tópicos em nutrição', metodologia do TCC, atividades de pesquisa e extensão, contato precoce com a prática profissional e seminários pedagógicos. Sobre as fragilidades, as falas indicaram, nas primeiras fases do curso, a reduzida presença de docentes nutricionistas e a falta de contextualização de algumas disciplinas.

Diante desses elementos, produziram-se algumas inferências, tendo em vista a tensão entre o instituído e o instituinte. Inicialmente, as falas sublinharam o entusiasmo docente:

Eu acho muito legal o entusiasmo que cada professor traz da sua área (GF 1p).

Cada um é apaixonado pelo que faz; isso faz com que os alunos se apaixonem também (GF 5p).

Quando o professor é apaixonado pelo que faz, a aula fica melhor (GF 6p).

Essas falas podem ser reveladoras de modos pedagógicos relacionais por meio dos quais, mais do que aprender uma profissão, formam-se pessoas, constituem-se subjetividades afinadas com o desejado no instituído. Mesmo não se referindo explicitamente ao domínio do conhecimento como característica fundante do fazer docente, os estudantes sugeriram esse domínio, mas, para além dele, sublinham o gesto da docência. O gesto como algo que,

no mais das vezes, passa ao largo de olhares criteriosos sobre o papel da docência no desenvolvimento humano.

Cabe, nesse sentido, registrar que Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, ao teorizar a prática educativa, afirma que

mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. (...) pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (Freire, 1995, p. 19).

Segundo Zabalza (2004), para o exercício da profissão docente são necessárias competências em diferentes dimensões: profissional, administrativa e pessoal. Quanto à última, o autor situa que se refere ao tipo de envolvimento e compromisso pessoal, aos ciclos de vida dos docentes, às situações pessoais que afetam o exercício profissional, às fontes de satisfação e insatisfação no trabalho.

Nessa direção, a relação afetiva do docente com seu trabalho constitui um vínculo percebido pelo estudante, possibilitando a relação transferencial e permitindo convergir o desejo de ensinar e o desejo de aprender. No exercício profissional do professor, o afeto é fundamental, pois é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem (Codo, 1999).

Outro aspecto relacionado ao corpo docente refere-se à sua qualificação:

Uma questão que eu considero uma potencialidade é que nós temos professores qualificados. São mestres, doutores, nutricionistas reconhecidos no mercado de trabalho, atuando em empresas, hospitais importantes da região (GF 5p).

Os professores não ficam parados, procuram sempre melhorar, se aperfeiçoando, se atualizando, em cursos, congressos... (GF 6p).

A gente percebe nas aulas que os professores estão sempre buscando mudanças, propondo tipos diferentes de atividades (GF 7p).

Ensinar exige, no dizer de Paulo Freire (1995), domínio do saber de sua área específica, sensibilidade para ouvir o outro, rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, ética e estética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, (re)conhecimento e promoção das identidades culturais – o que, por sua vez, implica assumir que não há uma forma única para produção e uso do saber. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, e essa reflexão é que impulsiona o docente na busca pelo aperfeiçoamento.

Ao discutir os rumos da educação, faz parte do debate o contínuo desenvolvimento profissional do docente, fundamental para o êxito das mudanças pretendidas no perfil dos profissionais de saúde. Na formação em nutrição, reconhecem-se entre os principais desafios, atualmente, a qualificação pedagógica do professor e o desenvolvimento de uma visão ampla da docência (Costa, 2009). Nesse sentido, é coerente a potencialidade indicada pelos estudantes, apresentando relação com a opção assumida no projeto instituído por um movimento de formação docente mediante assessoria pedagógica, o que promove fazeres pedagógicos capazes de articular a reflexão, o debate e a tomada de decisões, voltados a uma docência como profissão.

A esse respeito, pesquisa realizada com coordenadores e estudantes, a fim de conhecer como se dá a construção da identidade profissional do nutricionista na graduação, apontou a formação dos professores como aspecto fundamental para qualificar os cursos de nutrição. Foi destacado o papel da postura docente, assim como a relação professor-estudante, no processo de ensino-aprendizagem (Banduk, Ruiz-Moreno e Batista, 2009).

Ao se prosseguir na análise, outra categoria enfatizada pelos acadêmicos de todos os períodos referiu-se à disciplina articuladora:<sup>5</sup>

A gente não imagina como vai conseguir relacionar aquela disciplina com aquele assunto, parece que não existe relação nenhuma; depois você percebe que sempre tem (GF 3p).

Em todos os semestres, a gente consegue ver que todas as disciplinas do curso estão interligadas no assunto escolhido. Isso amplia a nossa visão sobre as coisas, acho isso importante na nossa formação, pois a gente tem que desenvolver uma visão da realidade como um todo para poder intervir nela (GF 8p).

A intencionalidade dessa disciplina é contribuir para a formação de nutricionistas com percepção integral do homem, do alimento e das relações estabelecidas entre ambos e com o meio, preparados para atuar no processo saúde-doença considerando seus determinantes socioculturais e econômicos: um modelo fundamentado na articulação vertical e horizontal dos componentes curriculares e destes com a prática, num processo de ensinar-aprender problematizado e contextualizado.

Contemporaneamente, uma das questões mais enfatizadas no âmbito da educação diz respeito aos processos do pensar e do aprender. Desenvolver modos complexos de organização cognitiva, de pensamento, de funcionamento psicológico superior ou tipicamente humano, parafraseando Vigotski (1996), passa a ser a grande tarefa dos processos pedagógicos. A força dessa convicção reside no avanço tecnológico e na complexidade que caracteriza

as redes de relações sociais, do sistema produtivo e do trabalho humano, das redes informacionais com seus movimentos próprios. É, pois, na base social que se coloca a demanda de um perfil humano capaz de lidar com essa complexidade. Nesse conjunto de mudanças, a própria organização cognitiva humana é concebida como uma rede de conexões em que se espriam significados e significações, se estabelecem relações variadas com base em mediações sociais, simbólicas e pedagógicas.

Decorre dessa perspectiva que aprender a pensar implica pôr-se em movimento de investigação da realidade, problematizando-a, recortando objetos de análise que, relacionados à totalidade, configurem indagações sobre aspectos relevantes para a formação profissional. Esse movimento, no entanto, se inviabiliza em grande medida ante a excessiva fragmentação disciplinar dos currículos tradicionais. Ao contrário, se fortalece se realizado por um conjunto de ações interdisciplinares que, articuladas por atividades de aprendizagem em torno de temas geradores advindos da prática social, promovem alargamentos da rede cognitiva dos sujeitos via problematizações, instrumentalizações que equipem os sujeitos com conceitos, categorias mais complexas de análise e compreensão, argumentações e abstrações que, ao desafiar, mobilizam processos de pensamento antes inexistentes.

(...) o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular (Morin, 2000, p. 39).

Note-se que a fala dos estudantes foi reveladora desse movimento cognitivo que vai do desorganizado, do caótico, ao concreto pensado. No início, dizem os acadêmicos

Quando a gente chega no curso pela primeira vez e os professores falam do trabalho articulador, não dá para entender, parece que a gente não vai conseguir fazer (GF 1p).

Chega a assustar, parece que não tem relação do tema com os conteúdos, mas depois tudo se relaciona (GF 6p).

Compreender a realidade implica passar da caótica ou ideológica representação do todo para a realidade concreta. É essa função que cumpre o tema gerador e articulador do semestre e que, como se vê, mobiliza o desejo para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação superior em saúde reclama por mudanças, que poderão ser tecidas no movimento de construção de alternativas que proporcionem a superação dos embates entre objetividade e subjetividade, conhecimento biológico e social, saber popular e científico, teoria e prática, produzindo novos caminhos interdisciplinares (Pinheiro et al., 2012). As questões que hoje são objeto de debates e intervenções governamentais, relativas à formação e qualificação profissional, representam a desarticulação acumulada na implementação de políticas sociais envolvendo o setor educacional e o de prestação de serviços em saúde (Haddad et al., 2010).

A incompatibilidade entre a proposta de reorientação da atenção básica e grande parte dos recursos humanos que nela atuam resulta de um modelo de ensino fundamentado na assistência individual, curativa e especializada (Gonçalves, Carvalho e Trelha, 2012). Tal cenário indica a necessidade de articulação entre a formação profissional e a organização do sistema de saúde, o que demanda a ampliação das competências do profissional de saúde, o qual deverá exercer funções mais abstratas e intelectuais, desenvolvendo a capacidade de enfrentar problemas e situações em constante mudança (Haddad et al., 2010).

Logo, o componente curricular articulador é reconhecido pelos acadêmicos como uma potencialidade, demonstrando que viabiliza mudanças na concepção e no perfil dos futuros profissionais, propiciando o desenvolvimento de uma visão ampliada da realidade em direção da construção de novos conhecimentos em uma perspectiva interdisciplinar. Essa constatação indica que o componente curricular articulador pode constituir uma tecnologia viável para promover a superação dos limites apresentados pelos modelos curriculares tradicionais, organizados na perspectiva biomédica dominante, que conduzem a práticas profissionais convencionais e fragmentadas (Ferreira e Magalhães, 2007).

Na discussão das potencialidades, estudantes das últimas fases indicaram a metodologia do TCC, representada pela disposição das disciplinas de pesquisa em nutrição, TCC I e TCC II entre a sexta e a oitava fases da matriz curricular. Essa configuração pretende o fortalecimento do TCC como espaço de construção do conhecimento, desenvolvido a partir de uma das áreas de estágio curricular, possibilitando ao acadêmico realizar pesquisas consistentes, uma vez que terá um ano e meio para tanto.

Eu acho legal os TCCs seguirem as linhas de pesquisa do curso porque nós acabamos desenvolvendo projetos que têm relação com pesquisas maiores que os professores fazem. Eu acho que assim a gente aprende mais, também, porque entra em contato com outros alunos que estão pesquisando coisas parecidas. Só que nem sempre, no início, a gente tinha interesse naquele tema... Mas, depois, a gente acaba se empolgando conforme vai avançando, né? (GF 7p).

O fato de fazer em três períodos, com certeza a qualidade é bem melhor do que se tivesse só um período para fazer tudo. Essa lógica foi bem planejada, bem distribuída nos três semestres. Por isso é tão tranquilo (GF 6p).

Fazer o TCC na mesma época do estágio é meio puxado, por outro lado é bom porque o aluno consegue relacionar esse trabalho com a atuação profissional, ver que os temas que se pesquisa são importantes no dia a dia do profissional (GF 8p).

O desenvolvimento do TCC como um trabalho de iniciação científica é ferramenta de apoio teórico-metodológico para a formação de recursos humanos qualificados, pois permite ao acadêmico testar técnicas e teorias, ampliando e experimentando conhecimentos. Além disso, proporciona a construção de habilidades para a leitura de diferentes realidades, o que contribui para a formação de sujeitos com capacidade de análise e crítica que, no exercício profissional, possam mobilizar tais competências para uma atuação contextualizada.

Este é precisamente o desafio proposto pelas DCNs (Brasil, 2001): formar um profissional generalista, em uma perspectiva mais complexa, menos biologicista, focada nas questões sociais e com capacidade de leitura dos problemas locais (Recine et al., 2012). Segundo essa lógica, os estudantes compreenderam o TCC como um instrumento de sua formação que permite a interlocução com os projetos desenvolvidos pelos docentes do curso e com a prática profissional.

Essa aproximação dos acadêmicos com as linhas de pesquisa do curso possibilitou compreender a iniciação científica e a extensão como atividades formativas estratégicas, capazes de ampliar a perspectiva pedagógica (Pinheiro et al., 2012). Nesse sentido, os estudantes indicaram que as diferentes atividades de pesquisa e extensão, institucionalizadas como projetos ou curricularizadas, representam uma potencialidade no processo de formação:

Já no primeiro período, com o trabalho articulador, nós fizemos algumas atividades de pesquisa. Entrevistamos pessoas sobre o tema do semestre, estudamos sobre ele e depois elaboramos um resumo expandido e até apresentamos no congresso. Em todos os semestres sempre tinha alguma atividade... É, a gente fez várias atividades de educação nutricional, de avaliação, em escolas, albergues, comunidades terapêuticas... E tem os projetos mesmo, né? Só que nem todos podem ser bolsistas, claro! Mas são um ponto forte no curso (GF 8p).

Quando a gente participa dos projetos, a gente consegue ver como é estar na prática de verdade! No início, dá medo, parece que a gente não sabe nada, mas o projeto vai andando, a gente vai vendo como os conteúdos das aulas são importantes, até daquelas disciplinas que parecia que não tinham nada a ver com a

nutrição! A gente vê que não é só a nutrição, né? Que, para fazer um bom trabalho, precisa integrar outros profissionais, outras áreas... (GF 6p).

Outra categoria citada em todos os grupos foi o contato com a prática desde o primeiro período, corroborando a importância desse recurso para a formação acadêmica:

É muito o contato com a prática desde o início, já no primeiro período a gente tem essa possibilidade. Conhecer na prática o que um nutricionista faz é muito bom, ajuda até a ver se a gente se identifica com a profissão ou não (GF 3p).

Uma coisa que eu acho muito importante são as atividades práticas. Desde o início do curso sempre temos muitas atividades em locais diferentes, em unidades de saúde, restaurantes, escolas... Até na rua mesmo, em campanhas! E outra potencialidade acho que é a gente, muitas vezes, fazer essas atividades com outros alunos, de outros cursos, a gente acaba interagindo e vendo que é muito melhor quando trabalha junto! (GF 5p).

Contudo, é válido sublinhar que

A prática social não é dada facilmente à análise, ou seja, não se mostra ou se desvela mediante um olhar apressado sobre o empírico. A complexificação das relações entre os seres humanos tende a obscurecer a trama constituinte da realidade social, o que dificulta a compreensão efetiva dos fenômenos. Debruçar-se, pois, sobre a prática social para compreendê-la demanda do ser humano um movimento intelectual que possibilite a apreensão máxima dos aspectos da realidade que deseja compreender, analisar e transformar. Daí que o desenvolvimento do pensamento analítico deve, como propõem Marx e Engels, tomar como ponto de partida e igualmente de chegada a prática dos seres humanos historicamente situados (Alves, 2012, p. 189).

Cabe destacar, como apontamos anteriormente, que o processo de aprendizagem interdisciplinar, articulado em torno de um tema gerador advindo da prática social, caracteriza-se pelo movimento dialético do pensamento – do caótico ao concreto pensado. Tal análise demonstra que a realidade ou a prática imediata, por mais explícita que seja, implica certo grau de desorganização que precisa ser ordenado, interpretado à luz de teorias, analisado, sintetizado, abstraído para, então, mostrar-se mais claramente ao sujeito.

Esse processo é cumprido, no curso em discussão, em componentes curriculares como os citados neste artigo. Mas, fundamentalmente, depende mais da gestão e da ação pedagógica coletiva e disposta ao novo do que da composição da matriz curricular, o que corrobora a ideia de que o o insti-

tuído fundamenta o instituinte e se alimenta dele, e este, por sua vez, se constitui como espaço dialético de práxis comprometida com mudanças cuja efetividade depende da direção e do compromisso do coletivo.

Nessa lógica, as atividades teóricas e práticas estão presentes ao longo de todo o curso. Para tanto, a organização curricular possibilita ao acadêmico, desde o começo de sua formação, contato com componentes específicos do campo da saúde e do núcleo da nutrição. Igualmente, proporciona a interação precoce com os diferentes campos de atuação do nutricionista, o que promove a formação profissional integral que requer desenvolvimento de pessoas críticas, comprometidas e propositivas quanto à vivência com a realidade.

Colocar o estudante em contato com a prática precocemente tem demonstrado ser recurso produtivo de ensino-aprendizagem, tornando a experiência significativa. Além disso, a dimensão da prática é relevante não só na construção do conhecimento, mas também na formação da identidade profissional dos futuros nutricionistas (Banduk, Ruiz-Moreno e Batista, 2009).

Outra potencialidade que emergiu dos depoimentos discentes foi a realização periódica de seminários pedagógicos.<sup>6</sup> Essa estratégia provoca os estudantes para a reflexão sobre a formação, cada um compreendendo-se como agente social ativo nesse processo, buscando superar a lógica da 'educação bancária' para a qual o educar é apenas um ato de depositar informações na mente dos educandos (Freire, 1988).

Nesse evento, de frequência semestral, as turmas são reunidas para, por meio de atividades diversas, (re)conhecer o projeto político-pedagógico do curso em suas diretrizes e princípios, avaliar avanços e desafios, interagir com o curso como um todo e propor encaminhamentos que serão incorporados à gestão e à prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

Os trechos apresentados a seguir ilustram o reconhecimento dessa potencialidade:

Ah, e tem o seminário pedagógico. É uma potencialidade, né? Nos primeiros eu não via sentido, achava até cansativo, porque a gente começa o curso querendo saber das coisas específicas da nutrição... Mas aí a gente participa uma vez, duas, três... E começa a entender que também tem um papel no curso... É, acho que é isso, a gente tem que fazer a nossa parte, né? (GF 8p).

Os seminários pedagógicos são uma potencialidade, sim. Mas acho que os alunos não se dão conta disso no início. É só aos poucos que o aluno vai se acostumando com os seminários, com a discussão sobre o curso, sobre o que cada um precisa fazer para atingir aquele perfil, porque cada atividade e cada disciplina estão no curso... Quando a gente chega no final do curso, como nós agora, fico pensando que eu poderia ter aproveitado mais os seminários e as outras atividades que o curso oferece (GF 7p).

Nós participamos uma vez só até agora. Fiquei meio perdida, acho que muitos ficaram. Mas foi legal ver os colegas que estão mais adiantados falarem sobre o curso, as dificuldades, o que precisa melhorar, o que *tá* bom. Acho que no próximo vamos conseguir participar mais! (GF 1p).

As falas que sublinham a importância desse evento reafirmam o princípio orientador do projeto político-pedagógico instituído acerca da promoção do sujeito, do empoderamento que, em última instância, segundo Freire (1995), o equipa para a participação ativa, crítica e criativa – não apenas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem ou de desenvolvimento de habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais necessárias ao exercício da profissão, mas também como agente de mudança dos processos formativos no âmbito da gestão pedagógica do curso. Ao dizer como sente o curso para seus pares, cada estudante se projeta em dimensões e saberes variados que o promovem como sujeito do movimento formativo. E “quanto mais me assumo como estou sendo, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Freire, 1995, p. 18).

Essa atividade se mostrou desafiadora para o corpo docente, pois os professores de nutrição, em grande medida, se constituem docentes por um processo de reprodução da experiência vivida como estudante (Costa, 2009). Em geral, são tomados por insegurança e despreparo pedagógico, o que os faz assumirem posturas tradicionais conteudistas, muitas vezes descoladas da prática social e profissional em formação. Assim, o seminário pedagógico constitui metodologia inovadora que “penetra na formação e no exercício profissional, tendo por intuito romper a fragmentação tecnicista tradicional” (Ferreira e Magalhães, 2007, p. 1.679) e favorecer atitudes protagonistas do estudante no diálogo com os pares e professores.

As diversas ações orientadas pelos princípios do projeto político-pedagógico instituído, como o seminário e a assessoria pedagógica, vão colocando em xeque as posturas tradicionais, centradas no professor, e fomentando o desenvolvimento de outros jeitos de ser e de fazer a docência. Esse movimento é sentido no curso em debate. A vivência de momentos de estudo conjunto entre docentes e estudantes situa todos como aprendizes, modifica posturas na relação entre ensinar e aprender e promove todos como sujeitos que, de diferentes lugares e com diferentes saberes, dialogam, aprendem e ensinam simultaneamente.

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, histórica-

mente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (Freire, 1995, p. 12-13).

No percurso da pesquisa, os estudantes foram estimulados a debater as fragilidades do seu processo de formação. Uma das questões mais indicadas em todos os grupos foi a falta de contextualização de disciplinas das primeiras fases:

Um ponto fraco bem importante é sobre as disciplinas do início do curso, principalmente aquelas em que os professores não são da área da saúde, como antropologia, sociologia, economia... Ah, a bioestatística e a metodologia científica também! O aluno *tá* chegando na universidade, não conhece direito o curso e a profissão, as áreas de atuação... E aí ele chega esperando matérias da saúde e parece que não tem sentido essas outras. Acho que os professores tinham que fazer um esforço para a gente entender o que aquilo tem a ver com a nutrição, até nos exemplos, sabe? (GF 7p).

As matérias assim como sociologia, psicologia, antropologia são complicadas... A metodologia científica é muito chata! Porque os professores não são da nutrição, aí não conseguem mostrar que aquilo é importante. Falo por mim, cheguei a pensar que estava no curso errado... Mas depois a gente vai entendendo, percebendo que aquele conhecimento *tá* fazendo falta, que a gente não desenvolveu porque não dava valor àquelas aulas... (GF 8p).

Destaca-se que as falas remetem a disciplinas de outros campos do saber que não a saúde, o que pode significar que as estratégias adotadas a partir do projeto instituído, visando ao processo de formação docente e de consolidação de um coletivo comprometido com novas práticas no ensino superior, não estejam agregando outros docentes além daqueles do campo específico da nutrição.

É preocupante que os exemplos citados pelos estudantes sejam, predominantemente, relativos a disciplinas das ciências humanas e sociais, fundamentais para a superação da exacerbada valorização de elementos biologicistas em detrimento dos humanísticos na área da saúde (Silva, Sakamoto e Gallian, 2014).

Salienta-se que estudos recentes têm apontado a persistência de um predomínio de disciplinas que valorizam os conhecimentos técnicos e pouca referência às relações entre alimentação e outros campos do saber nos cursos de nutrição, sugerindo ainda a necessidade de superação da linearidade e verticalização nos processos de formação. O fortalecimento do trabalho interdisciplinar e de práticas problematizadoras surge como recurso importante para o desenvolvimento da capacidade de análise e crítica, para

a produção de um saber mais complexo e para a politização do futuro profissional (Freitas, Minayo e Fontes, 2011; Pinheiro et al., 2012; Recine et al., 2012; Vieira, Utikava e Cervato-Mancuso, 2013).

Para os estudantes, a falta de contextualização de disciplinas das primeiras fases parece estar ligada à reduzida presença de docentes nutricionistas nesse momento do curso:

Talvez se a gente tivesse mais professores nutricionistas nos primeiros períodos fosse mais fácil conhecer o curso e entender que tudo tem a ver com a nutrição, né? Por exemplo, só tivemos um nutricionista que nos deu aula no primeiro período, e numa disciplina bem pequena, tinha pouca aula e nem era toda semana... (GF 7p).

Uma grande fragilidade que considero é o pouco contato com professores nutricionistas nos dois primeiros períodos do curso. Só um ou dois em cada semestre... São as melhores aulas da semana, porque a gente quer conhecer da profissão e tudo o mais (GF 3p).

O professor nutricionista representa um modelo para o estudante, com ênfase nas posturas que assume e nas relações que estabelece com os educandos (Banduk, Ruiz-Moreno e Batista, 2009). Contudo, é preciso retomar, do projeto instituído, a intencionalidade de formar sujeitos críticos, com capacidade de análise da realidade, visão integral do homem, competência ético-política e social-humanística. Assim, a inserção mais significativa de docentes nutricionistas, como sugerida pelos estudantes, não parece ser a melhor alternativa.

A fragilidade apontada reforça a necessidade de que sejam planejadas ações de formação docente coletivas, que conquistem a adesão do corpo docente como um todo. Moraes e Lopes (2010) afirmam que as disciplinas de áreas básicas são, muitas vezes, oferecidas de forma isolada, em momentos em que a pouca maturidade do estudante requer maior empenho dos professores na superação de práticas pedagógicas tradicionais, das quais decorre a maior parte das dificuldades em se estabelecer a interdisciplinaridade na formação.

Entretanto, a demanda dos estudantes por mais contato com professores nutricionistas no início do curso também parece indicar a necessidade de elementos relacionais para a construção da identidade profissional. Nesse sentido, apresenta-se o desafio de se encontrarem caminhos para estreitar laços entre docentes e estudantes durante todo o percurso de formação.

É pertinente, nesse ponto, retomar a pergunta que apresentamos anteriormente: 'na prática, a teoria é outra?' Argumentamos que não: na prá-

tica, a teoria está sendo, está se tecendo e sendo tecida. Na teoria, a prática se dinamiza, se alimenta, se ilumina. A prática é, em última instância, quem faz e refaz a teoria, explicitando uma interdependência que proporciona apuramento de ambas.

Neste artigo, lançamos um olhar sobre teoria e prática. Foi um olhar parcial, com base nas representações discentes e, certamente, permeado por nossas próprias representações. Mas é nesse movimento que se tecem os processos de formação, reconhecendo-se as aproximações e os distanciamentos entre instituído e instituinte. Nessa perspectiva, será importante buscar conhecer, futuramente, as representações de outros sujeitos envolvidos nesse caminho.

### **Apontamentos conclusivos ou da continuidade do horizonte utópico**

Projeto, do latim *projectus*, significa lançado para diante. O projeto dita um rumo, coloca um horizonte que orienta o andar daqueles que, coletivamente, se colocam para caminhar nele.

O projeto, no caso da educação, é pedagógico na medida em que comunica a condução de pessoas e de conhecimentos a serem dialogados na especificidade da relação entre ensino e aprendizagem. Mas é também político porque indica o horizonte desejado em termos de sociedade, humanidade e cidadania a ser perseguido no percurso de sua instituição no cotidiano do processo formativo. Que educação, que formação, que perfil desejamos? O que temos? Como diminuir distâncias entre o que temos e o que desejamos? São questões que se apresentam para amalgamar o político e o pedagógico no rumo projetado.

Na dimensão pedagógica encontram-se as possibilidades de realização do projetado. Como é feito de gente e, portanto, histórico e contraditório, não se alcança o projetado por transposição didática direta. Logo, o que aparece como dimensão política no instituído demanda construção de caminhos nem sempre retos para sua efetivação. Nesses caminhos, vai-se fazendo um projeto diferente do instituído, embora orientado por ele, que chamamos instituinte. Alcançar o horizonte projetado – o instituído – é uma busca que se faz através de trilhas – o instituinte.

Com esse enfoque, o projeto político-pedagógico significa uma promessa de superação dos desafios atuais para um estado melhor em várias dimensões. Como projeto, é movimento, supõe rupturas de situações de conforto e geração de instabilidades criativas. Esse foi o movimento que vivenciamos na pesquisa que deu origem a este artigo. As potencialidades que emergiram das representações discentes indicaram que avanços importantes

têm sido conquistados. Já as fragilidades reforçaram a ideia de que é preciso um debruçar-se sobre a formação docente como forma de produzir um novo salto de aproximação entre instituído e instituinte.

Essa tensão entre o dito e o feito gera novidades para ambos. Gera criação, aprendizados e novas tensões que, por sua vez, aproximam e distanciam o horizonte utópico. Resta, contudo, a caminhada, a mobilização, que é produto fulcral de todo e qualquer projeto político-pedagógico. É essa metáfora do horizonte utópico que representa o projeto político-pedagógico. Algo que move, que deseja transformar a ideia em ato, o dito em feito, a utopia em possibilidade.

### **Colaboradores**

Carla Rosane Paz Arruda Teo e Luciara Souza Gallina participaram da concepção do estudo, da coleta e da análise de dados, do levantamento bibliográfico, da redação do texto e da aprovação de sua versão final. Solange Maria Alves participou da análise de dados, do levantamento bibliográfico, da redação do texto e da aprovação da versão final.

**Resumen** El proyecto político y pedagógico surge como un instrumento dinamizador de los cambios deseados y necesarios para la formación de profesionales de la salud, en articulación con la organización del sistema de salud y buscando la integralidad de la asistencia y la superación de la fragmentación característica del paradigma biomédico. El objetivo de este estudio fue tener un panorama de la formación en un curso de nutrición, en base a representaciones discentes sobre las potencialidades y fragilidades del proyecto político y pedagógico instituyente, en diálogo con el proyecto instituido. Se realizaron grupos focales con 46 estudiantes. Los datos así obtenidos se trataron mediante análisis de contenido, y su interpretación fue apoyada por el proyecto político y pedagógico instituido del curso. Formación y actuación docentes, disciplinas articuladoras, metodología del trabajo de conclusión, contacto precoz con la práctica y realización de seminarios pedagógicos surgieron como potencialidades del proceso de formación. La reducida presencia de docentes nutricionistas en las fases iniciales y la falta de contextualización de algunas disciplinas fueron las debilidades señaladas. Se concluyó, de las potencialidades y fragilidades indicadas, que se han conquistado avances importantes en la dirección del perfil deseado para el egresado. Resta como desafío buscar un proceso de formación docente que pueda producir un nuevo salto cualitativo de aproximación entre instituido e instituyente.

**Palabras clave** formación en salud; directrices curriculares nacionales; educación superior.

## Notas

<sup>1</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

<carlateo@unochapeco.edu.br>

Correspondência: Avenida Atílio Fontana, 591E, Caixa Postal 1.141, Efapi, CEP 89809-000, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

<solangesol13@gmail.com>

<sup>3</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

<luciana@unochapeco.edu.br>

<sup>4</sup> Este artigo foi desenvolvido com base na pesquisa “Projeto político-pedagógico: instrumento ativador de mudanças na formação de nutricionistas”, realizada pelas autoras, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó, no período de 2008 a 2010, financiada pelo edital n. 038/Unochapecó/2008.

<sup>5</sup> Componentes curriculares flexíveis, denominados tópicos em nutrição (I a V), que estimulam a leitura e produção intelectual por meio de temáticas atuais articuladoras da interdisciplinaridade.

<sup>6</sup> Atividade semestral que reúne todos os acadêmicos e docentes para discussão do processo de formação pela avaliação do projeto pedagógico instituído e instituinte.

## Referências

- ALVES, Solange M. *Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. Chapecó: Argos, 2012.
- BANDUK, Maria L. S.; RUIZ-MORENO, Lídia; BATISTA, Nildo A. A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 11-120, jan./mar. 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 5, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial*. Brasília: Ministério da Saúde, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <[http://prosaude.org/rel/pro\\_saude1.pdf](http://prosaude.org/rel/pro_saude1.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2016.
- CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COSTA, Nilce M. S. C. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 97-104, jan./fev. 2009.
- FERREIRA, Vanessa; MAGALHÃES, Rosana. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 1.674-1.681, jul. 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- FREITAS, Maria C. S.; MINAYO, Maria C. S.; FONTES, Gardênia A. V. Sobre o campo da alimentação e nutrição na perspectiva das teorias compreensivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 31-38, jan. 2011.
- GALEANO, Eduardo; BORGES, José. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1994.
- GAMBOA, Silvio S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar, 2003. p. 116-130.
- GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2012.
- GONÇALVES, Flavia G.; CARVALHO, Brígida G.; TRELHA, Celita S. O ensino da saúde coletiva na Universidade Estadual de Londrina: da análise documental à percepção dos estudantes. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 301-314, jul./out. 2012.
- HADDAD, Ana E. et al. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 383-393, jun. 2010.
- MINAYO, Maria C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORAES, Juliano T.; LOPES, Eliane M. T. A formação de profissionais de saúde em instituições de ensino superior de Divinópolis, Minas Gerais. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 435-444, fev. 2010.

- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- PINHEIRO, Anelise R. O. et al. Percepções de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 25, n. 5, p. 631-643, set./out. 2012.
- RECINE, Elisabetta et al. A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 21-33, jan./fev. 2012.
- SANTOS, Lígia A. S. et al. Projeto pedagógico do programa de graduação em nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 105-117, jan./fev. 2005.
- SILVA, Marlon R.; SAKAMOTO, Jacqueline; GALLIAN, Dante M. C. A cultura estética e a educação do gosto como caminho de formação e humanização na área da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 15-28, jan./abr. 2014.
- UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ). Centro de Ciências da Saúde. *Projeto político-pedagógico de criação do curso de graduação em nutrição*. Chapecó: Conselho Universitário/Consun, 2005.
- VASCONCELLOS, Celso S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.
- VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.
- VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (orgs.). *Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 59-76.
- VEIGA, Ilma P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.
- VIEIRA, Viviane L.; UTIKAVA, Natália; CERVATO-MANCUSO, Ana M. Atuação profissional no âmbito da segurança alimentar e nutricional na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação em nutrição. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 17, n. 44, p. 157-170, jan./mar. 2013.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 06/12/2012

Aprovado em 23/02/2016