



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO  
PROFISSIONAL ENSINO EM SAÚDE NA AMAZÔNIA

Viviane dos Santos Viana de Almeida

**Significados atribuídos à formação e ao projeto pedagógico: com a palavra os egressos de um curso de Nutrição**

Belém – Pará  
2015

Viviane dos Santos Viana de Almeida

**Significados atribuídos à formação e ao projeto pedagógico: com a palavra os egressos de um curso de Nutrição**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia do Centro de Ciências Biológicas (CCBS) da Universidade do Estado do Pará.  
Linha de Pesquisa: Fundamentos e Metodologias em Ensino na Saúde na Amazônia.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Teixeira.

Belém – Pará  
2015

Viviane dos Santos Viana de Almeida

**Significados atribuídos à formação e ao projeto pedagógico: com a palavra os egressos de um curso de Nutrição**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia do Centro de Ciências Biológicas (CCBS) da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e Metodologias em Ensino na Saúde na Amazônia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Teixeira.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca examinadora:

\_\_\_\_\_ - Orientadora

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth Teixeira  
Doutora em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília de Souza Araújo  
Doutora em Ciência da Saúde  
Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha  
Doutor em Educação  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilma Pastana Ferreira  
Doutora em Enfermagem  
Universidade do Estado do Pará

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CESUPA, Belém – PA**

---

A447s Almeida, Viviane dos Santos Viana de

Significados atribuídos à formação e ao projeto pedagógico: com a palavra os egressos de um curso de nutrição./ Viviane dos Santos Viana de Almeida, orientadora Elizabeth Teixeira, 2015.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Ensino em Saúde na Amazônia, Belém, 2015.

1. Ensino Superior - Formação. 2. Avaliação ensino-aprendizagem. 3. Nutrição – Curso – Projeto Pedagógico. I.Título.

---

CDD. 20º ed. 378

---

Aos meus pais José e Antonia Viana, minha eterna gratidão pela vida, o amor e ensinamentos.  
Aos amores da minha vida Dermeval e Ana Laura de Almeida por serem minha família.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé e coragem para seguir sempre em frente neste caminho.

À minha pequena Ana Laura, que escolheu este momento para vim ao mundo. Obrigada pela sua existência em minha vida! Desculpe pelos momentos de ausência.

Ao meu marido, Dermeval J. de Almeida, pelo amor, incentivo e a força nos momentos mais importantes desta jornada.

Aos meus pais, José e Antonia Viana, que sempre me incentivaram no meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus irmãos, Ana Lúcia, Mariana e Wagner, pelo amor e carinho.

À minha orientadora prof.<sup>a</sup> Elizabeth Teixeira, obrigada por me acolher, por todos os ensinamentos, pela compreensão, por todas as oportunidades de crescimento e aprendizado.

Às amigas, Ana Cláudia Sirotheau e Sandra Figueiredo, que me ajudaram nesta longa jornada. Obrigada pelo apoio e incentivo!

Aos colegas e amigos da turma do mestrado, pela forma agradável e deliciosa que compartilhamos os conhecimentos. Certamente, esta turma foi muito especial, essa árdua jornada não teria a mesma leveza que teve sem a presença de cada um de vocês. Obrigada turma!

Ao CESUPA, em especial a Coordenação do Curso de Bacharelado em Nutrição, por contribuir para a realização desta pesquisa.

Aos egressos de Nutrição, meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade em participar desta pesquisa. Obrigada e sucesso!

A todos os docentes do programa, que puderam proporcionar mais conhecimento.

Gostaria de agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para essa jornada, e que não foram aqui mencionados, todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para esta imensa felicidade que estou sentindo nesse momento.

“Se fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Levaria a passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; levaria as livrarias, para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. Se fosse ensinar uma criança a arte da leitura não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela quereria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias. É assim. É muito simples”.

***Rubem Alves***

## RESUMO

ALMEIDA, Viviane dos Santos Viana de. **Significados atribuídos à formação e ao projeto pedagógico: com a palavra os egressos de um curso de Nutrição**. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

O estudo teve como propósito dar voz aos egressos de um curso de nutrição. Tendo por objetivos analisar os significados atribuídos por egressos de um Curso de Bacharelado em Nutrição de Belém à formação e ao projeto pedagógico, interpretar os significados atribuídos à sua formação e compreender os significados atribuídos ao projeto pedagógico do curso com ênfase na avaliação, metodologia de ensino-aprendizagem e interdisciplinaridade. Estudo desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa com objetivo exploratório-descritivo. Teve como participantes 41 egressos do Curso de Bacharelado em Nutrição de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular, do município de Belém, que aceitaram responder a um questionário eletrônico. A coleta de dados foi encerrada quando foi constatada a saturação. O estudo se apoiou na operacionalidade da web, e foi disponibilizado aos participantes o TCLE e o questionário por meio de um link de acesso. Para a análise dos dados obtidos com as questões relativas ao perfil, utilizou-se a estatística descritiva; para as respostas obtidas por meio das questões abertas adotou-se a análise categorial-temática. Os resultados revelaram que o perfil converge com o de estudos já desenvolvidos com egressos de nutrição, sendo 84% do sexo feminino, estado civil solteiro, 85,4%, idade média de 25,58 ( $\pm$  3,10) anos, 58% dos sujeitos da pesquisa declararam ter cursado uma pós-graduação lato sensu. A concentração de atuação profissional dos egressos foi nas áreas de Nutrição Clínica e de Alimentação Coletiva, respectivamente, 35% e 33%. Os resultados apontaram que o curso apresenta avanços em relação às metodologias de ensino-aprendizagem, avaliação e interdisciplinaridade; apontaram também inúmeras fragilidades. Os discursos dos egressos ressaltam tais avanços e diferenciais do curso, que são favoráveis a formação acadêmica; no entanto, reconhecem a necessidade de mudanças para atender novas demandas do mercado de trabalho. Em relação a IES e o curso de nutrição, conclui-se que há necessidade de estratégias que possam contribuir para que o processo ensino-aprendizagem seja ativo intensificando o comprometimento docente e a participação discente. Com vistas a contribuir, apresentam-se três produtos para potencializar o curso.

Palavras-chave: Ensino Superior. Nutrição. Formação. Avaliação Educacional.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Viviane dos Santos Viana. **Meanings attributed to training and pedagogical project: with the word graduates of a course of Nutrition.** 92f. Dissertation (Professional Master's in Health Education in the Amazon). University of Pará, Belém, 2015.

This study aimed to give voice to the graduates of a course in nutrition. The objectives of this study were to analyze the meanings attributed by graduates of a course of Bachelor of nutrition of a Higher Education Institution of Bethlehem training and education program, outline the profile of graduates 2011-2013, interpret the meanings attributed to their training and understand the meanings attributed to the course of the education program with emphasis on assessment, teaching and learning methodology and interdisciplinarity. Study developed from a qualitative approach with exploratory and descriptive goal. It was attended by 41 bachelor's degree graduates in nutrition from a Higher Education Institution (HEI) particular, the municipality of Bethlehem, who agreed to answer an electronic questionnaire. Data collection ended when saturation was found. The study was based on the operation of the web, and was made available to participants the IC and the questionnaire through an access link. For the analysis of data obtained with issues related to profile, we used descriptive statistics; for the answers obtained through the open questions was adopted the categorical-thematic analysis. The results revealed that the profile converges with the studies already developed with graduates of nutrition, of which 84 % were female, unmarried, 85.4 %, mean age 25.58 ( $\pm$  3.10) years, 58% of the research subjects reported having attended one post-graduation sensu. The concentration of professional performance of graduates was in the areas of Clinical Nutrition and Food Collective, respectively, 35% and 33%. The results showed that the course introduces advances in relation to the teaching-learning methodologies, assessment and interdisciplinary; also pointed out numerous weaknesses. The speeches of the graduates highlight such advances and advantages of the course that are conducive to academic training; however, recognize the need for change to meet new demands of the labor market. Regarding the IES and the nutrition course, conclude that there is need for strategies that can contribute to the teaching-learning process is active intensifying teacher commitment and student participation. To contribute, are presented three products to enhance the course.

Keywords: Higher Education. Nutrition. Formation. Educational Evaluation.

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1	Distribuição dos egressos de Nutrição, segundo o sexo	39
Gráfico 2	Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com sexo e estado civil	39
Gráfico 3	Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com ano de conclusão de curso	40
Gráfico 4	Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com a titulação máxima no momento da pesquisa	41
Gráfico 5	Distribuição dos egressos de Nutrição só com graduação, de acordo com a razão para não realizar a pós-graduação	41
Gráfico 6	Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com a inserção no mercado de trabalho	43
Gráfico 7	Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com o tipo de local de trabalho	44
Gráfico 8	Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com a área de atuação profissional estabelecida pelo CFN	44
Gráfico 9	Distribuição dos egressos de Nutrição, segundo acesso ao PPC	59
Gráfico 10	Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com a nota atribuída na avaliação do curso	59

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CESUPA	Centro Universitário do Estado do Pará
CFN	Conselho Federal de Nutricionistas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
IAPI	Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
PADES	Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior
PAIUB	Programa de avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SBA	Sociedade Brasileira de Alimentação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAN	Unidade de Alimentação e Nutrição
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
1.1 AVALIAÇÃO E EGRESSOS: ESTADO DA ARTE	13
1.2 MINHA APROXIMAÇÃO COM O CONTEXTO: OBSERVAÇÕES, INQUIETAÇÕES E QUESTÃO DE PESQUISA	18
1.3 OBJETIVOS	20
<b>1.3.1 Objetivo Geral</b>	20
<b>1.3.2 Objetivos Específicos</b>	20
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	21
2.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA CIÊNCIA DA NUTRIÇÃO	21
2.2 DIMENSÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DE NUTRICIONISTAS	26
2.3 DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO	29
<b>3 METODOLOGIA</b>	33
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	33
3.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA	34
3.3 ETAPAS DA PESQUISA	35
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	36
3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	37
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	38
4.1 SOBRE O PERFIL DOS EGRESSOS	38
4.2 SOBRE OS SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	47
<b>4.2.1 Categoria Didático Pedagógica</b>	47
<b>4.2.2 Categoria Corpo Social</b>	52
<b>4.2.3 Infraestrutura</b>	55
<b>4.2.4 Competências Aprendidas</b>	57
4.3 SOBRE O PPC	58
<b>4.3.1 Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem</b>	60
<b>4.3.2 Metodologias de Ensino</b>	62
<b>4.3.3 Interdisciplinaridade</b>	63
<b>5 PRODUTOS DE POTENCIALIZAÇÃO DE CURSO</b>	67
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	76

<b>REFERÊNCIAS</b>	78
<b>APÊNDICES</b>	83
<b>ANEXOS</b>	90

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 AVALIAÇÃO E EGRESSOS: ESTADO DA ARTE

Brandalise (2012), revela que as avaliações, independentemente do objeto avaliado, sempre existiram no contexto educacional brasileiro, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior, merecendo destaque a avaliação da aprendizagem dos estudantes, avaliação de docentes, avaliação de escolas, avaliação de cursos, avaliação de currículos, avaliação de políticas educacionais, programas e projetos, entre tantas outras. Considerando essa existência prévia da avaliação, as recentes pesquisas baseiam-se na forma como esta avaliação vem sendo realizada, quem são os avaliadores e quais suas intenções, bem como as consequências desses processos avaliativos nos contextos e sujeitos avaliados.

No Brasil, a avaliação da Educação do Superior tem seus primeiros registros início dos anos 90, quando foi implementado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), programa de cunho voluntário e que teve uma adesão lenta e aleatória. Construído pelas IES, buscando desenvolver um processo de avaliação institucional valorizando as especificidades de cada instituição (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006; POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007).

A partir do Decreto Nº 2026 de 10/10/1996, o Ministério da Educação passa a ser o órgão responsável pela avaliação do ensino superior; a fim de desempenhar essa atribuição, o lançado o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão. Este Exame era obrigatório para todos os alunos formandos dos cursos escolhidos pelo Ministério que começou, no ano de 1996, com três cursos e acabou no ano de 2003, com 26 cursos (POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007).

Neste contexto, o governo federal cria, impõe e realiza uma avaliação externa, com o intuito de controle da qualidade do ensino superior oferecido, e uma avaliação interna, mais flexível, transferindo a decisão, de ser ou não avaliado, para cada instituição de ensino superior (POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007). Neste sentido, Dias Sobrinho (2000) afirma que a política de avaliação conduzida pelo MEC era fortemente marcada pela ideia de fiscalização e punição devido à expansão

desordenada de novas IES privadas, oferta de ensino de baixa qualidade e ainda pior, com uma grande centralidade no lucro.

A avaliação, nas últimas décadas, tem sido um dos pilares das políticas públicas educacionais no Brasil, com o propósito de uma ampliação das ações do Estado no controle e fiscalização sobre as escolas e os sistemas educacionais, desta forma, tem-se cumprido o papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino, estabelecendo-se com as instituições de educação superior formas para rever em seus cursos, seus currículos, a qualificação de seus professores e aprimorarem a qualidade de suas práticas, aspectos as vezes limitantes no processo avaliativo (BRANDALISE, 2012).

A sistematização da avaliação da educação superior é reportada a um momento histórico, marcado pela institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através da Lei nº 10.861 de 14/04/2004. A referida Lei, no seu artigo 1º, institui o SINAES e define como objeto de trabalho de tal sistema assegurar o processo nacional de Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), de Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e da avaliação do desempenho acadêmicos de seus estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudante – ENADE (BRANDALISE, 2012; POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007).

Ainda com referência à Lei 10.861 de 14/04/2004, são finalidades do SINAES:

Art.1º [...] §1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p.3).

A avaliação institucional, seja interna ou externa, é uma das proposições asseguradas pelo SINAES, devendo contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos, respeitando a identidade, a diversidade e as especificidades acadêmicas de cada Instituição de Ensino Superior (IES); várias dimensões institucionais podem ser

consideradas, dentre elas: 1ª) a missão e o plano de desenvolvimento institucional; 2ª) a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3ª) a responsabilidade social da instituição; 4ª) a comunicação com a sociedade; 5ª) as políticas de pessoal e de carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo; 6ª) a organização e gestão da instituição; 7ª) a infraestrutura física; 8ª) o planejamento e avaliação e 9ª) as políticas de atendimento aos estudantes (BRANDALISE, 2012; POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007).

Dentre as possibilidades de avaliação institucional ou mesmo de um único curso, a 9ª dimensão, que se refere às políticas de atendimento aos estudantes, particularmente quanto à política de acompanhamento e avaliação de egressos, articulada à avaliação dos cursos de graduação, é a que ainda releva fragilidades nas instituições. Indiscutivelmente, existe a necessidade de políticas eficientes e eficazes de acompanhamento de egressos das IES, como forma de relacionar a qualidade da formação recebida com as competências requeridas durante o exercício profissional, independentemente da área de atuação. No entanto, reconhecidamente é uma prática complexa de ser operacionalizada nos contextos institucionais, principalmente em função da falta de informação sobre os egressos, derivada, muitas vezes, da inexistência de sistemas de acompanhamento de egressos por parte das IES (MEIRA; KURCGANT, 2009; BRANDALISE, 2012).

Este processo avaliativo é caracterizado como do tipo participativo, pois há um grau de envolvimento dos seus atores: docentes, discentes e funcionários técnico-administrativa (POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007).

Apesar da reconhecida importância da avaliação institucional, nota-se a existência de poucos registros que evidenciam a percepção do egresso como indicador de avaliação institucional. Os estudos realizados buscam apreender os aspectos considerados importantes, pelo egresso, no seu processo formativo (MEIRA; KURCGANT, 2009).

No que tange a participação dos egressos da área da saúde no processo avaliativo de curso, pesquisa realizada com egressos dos cursos de enfermagem, que teve por objetivo apreender a percepção de egressos de um curso de graduação sobre o processo de sua formação frente às demandas que vivenciam no cotidiano profissional para subsidiar a reformulação pedagógica do curso, obteve os seguintes

resultados: o programa de ensino deve reforçar o desenvolvimento de competências ético-políticas; deve contextualizar-se segundo as políticas públicas de saúde; precisa promover pesquisas vinculadas às demandas de saúde da comunidade; deve considerar a interdisciplinaridade na distribuição de conteúdo e carga horária e reforçar a formação de competências específicas, principalmente as relacionadas à gestão em enfermagem. Com esse estudo, foi possível identificar aspectos do processo formativo que interferem no cotidiano de trabalho de enfermeiros e que merecem ser considerados na reestruturação dos Projetos Político Pedagógicos (MEIRA; KURCGANT, 2008).

O estudo realizado por Bardagi et al. (2008), com 143 egressos de psicologia, formados entre 1997 e 2004, buscou conhecer a formação e as trajetórias de trabalho dos novos profissionais desta área formados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os resultados indicaram que 88% dos egressos atuam como psicólogos, a maioria (41,7%) teve a atividade clínica como primeira inserção e 88,6% buscaram formação complementar. Em relação ao curso, apontam a Psicologia Clínica como a área mais privilegiada durante a graduação (29,4%). A criação de disciplinas e a maior diversidade teórica foram as principais sugestões de mudança. Os resultados apontam um profissional com formação tradicional, um panorama favorável à inserção profissional e sugestões de mudança que vão ao encontro das novas diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia.

Tendo também como sujeitos egressos de Psicologia, Cruz e Schultz (2009) buscaram avaliar o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas ao processo de formação em Psicologia e ao campo de trabalho do psicólogo. Nos resultados, houve destaque, pelos pesquisados, de competências essenciais para a atuação profissional dos psicólogos: manter sigilo dos dados fornecidos pelo seu cliente, atuar em equipes multiprofissionais e assumir responsabilidade pelos resultados do seu trabalho. De uma forma geral, as competências imprescindíveis à atuação do psicólogo mostram-se relacionadas à dimensão ética e profissional, à comunicação e ao relacionamento social e profissional.

Outra pesquisa com egressos da área da saúde, buscou analisar a percepção dos egressos do Curso de Medicina, quanto à sua formação e prática profissional. Os resultados obtidos foram que os ex-alunos são jovens, com o aumento

da participação da mulher, urbanos, especializados e 56,6% com vínculo público. Quanto à graduação na visão do egresso, a formação foi boa na prática, mas fraca na teoria; houve falta de integração entre o ciclo básico e o clínico, o teórico e o prático e com a pesquisa; houve sobrecarga no internato; docentes pouco capacitados e o mínimo de atividades extramuros. A inserção no mercado de trabalho foi tardia (73,6% fizeram residência médica). Como médicos, ao exercerem a prática, não estavam preparados para a realidade. Nas entrevistas, houve referências ao uso abusivo de tecnologias, por parte dos médicos. Resgataram ainda o compromisso da universidade com a educação permanente. Em suma, os resultados apontam para a necessidade de reformulações na formação e a maioria dos problemas e sugestões levantados, estão em consonância com as propostas da Educação Médica (SAKAI; CORDONI JUNIOR, 2004).

Com relação a estudos realizados com egressos de cursos de Nutrição sobre a formação profissional, constataram-se poucos registros nessa área de pesquisa. A pesquisa de Banduk, Ruiz-Moreno e Batista (2009) com formandos do último ano de Nutrição no município de São Paulo, buscou conhecer como a identidade profissional é trabalhada na graduação de nutricionistas, com base em depoimentos de coordenadores e alunos dos cursos. Observou-se que, embora de forma assistemática, a identidade profissional é objeto de preocupação, e é trabalhada por meio de discussões sobre atribuições específicas do nutricionista e conceitos éticos. Os coordenadores consideraram importante o debate e a pesquisa sobre o tema, recomendando sua ocorrência na graduação de modo transversal, no cotidiano das aulas. Propõe-se um maior aprofundamento da questão, advertindo-se sobre a necessidade de formação docente neste âmbito. Os alunos preocupam-se com a prática profissional imediata, em franca diversificação, e com o reconhecimento social. Concluíram que, em função da grande expansão da ciência da Nutrição e da atuação do nutricionista e tendo em conta o contexto condicionado pelas atuais políticas públicas, o assunto é relevante, verificando-se que a identidade do nutricionista revive um processo de construção.

Em estudo sobre a percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública, dentre os estudantes, 35% relataram ter afinidade com a área de saúde pública, e 11% dos egressos disseram atuar em saúde pública. Segundo os professores, as principais barreiras percebidas

na formação do nutricionista em saúde pública foram: dificuldade de inserção do profissional na área; relação entre teoria e prática; relação ensino e serviço de saúde (PINHEIRO et al., 2012).

Estudos realizados por Gambardella, Ferreira, Frutuoso (2000); Alves; Rossi; Vasconcelos (2003) e Dalla-Lana (2010) com egressos de Cursos de Nutrição tiveram como ponto em comum conhecer a situação dos graduados, através do perfil de atuação profissional dos mesmos. Diretamente, estes estudos não proporcionaram uma discussão com os pesquisados sobre a formação que obtiveram. No entanto, tais resultados, indiretamente, também podem ser utilizados como elementos balizadores da gestão dos cursos de Nutrição, considerando que o perfil dos egressos é um retrato da demanda do mercado e das competências profissionais requisitadas, podendo desta forma, contribuir para a discussão, reformulação e adequação de currículos de cursos e mesmo conteúdo de disciplinas.

Com base no exposto, não identificamos estudos com egressos de cursos de bacharelado em nutrição que tratassem da formação e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

## 1.2 MINHA APROXIMAÇÃO COM O CONTEXTO: INQUIETAÇÕES E QUESTÃO DE PESQUISA

Desde minha formação profissional na área de Nutrição, tive inquietações sobre a formação de nutricionistas, questionando-me por vezes o sentido de determinadas falas docentes, em sala de aula, ou mesmo o sentido de determinadas disciplinas presentes na matriz curricular da época.

Hoje, posso afirmar, que a existência de determinadas disciplinas com conteúdos programáticos, desvinculados da necessidade profissional, não apresentavam significância para a formação acadêmica; eram acessórios introduzidos sem representar de mudanças na formação.

Minha aproximação com a formação de nutricionistas aumentou a partir do momento em que comecei a exercer a docência num curso da área e, desta forma, passei a buscar formar melhores profissionais de saúde.

No início do exercício da docência na educação superior, foi possível identificar entraves na formação profissional presentes no PPC. O maior era o distanciamento entre a proposta pedagógica estabelecida e a realidade da formação.

Ao longo dos últimos quatro anos no âmbito da minha atuação no processo de formação, venho observando, no que tange aos projetos pedagógicos de curso, que as mudanças com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas pelo Ministério da Educação a partir de 2001, ainda são escassas ou pouco representativas.

A utilização de metodologias ativas de aprendizagem, pelos docentes, que incentivem a participação e a construção do conhecimento dos acadêmicos ainda são um árduo desafio. A formação de profissionais de saúde voltada para atender às necessidades da população e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do estado de saúde desta é outro desafio a enfrentar. A teoria e a prática continuam desconectadas da realidade, o que pode estar dificultando a inserção dos novos profissionais no mercado de trabalho.

No que se refere a atuação dos egressos dos cursos de nutrição é necessário debater e trabalhar suas necessidades, assim como as necessidades do mercado do trabalho. Neste sentido, poder-se-iam buscar elementos para direcionar mudanças mais significativas e adequadas na formação para se aproximar mais à realidade. Os egressos não têm sido reconhecidos como essenciais para embasar processos de mudança nos projetos pedagógicos de um curso superior.

Tais premissas justificam assim a escolha da temática em foco e motivam buscar resposta à seguinte questão de pesquisa: que significados são construídos por egressos de um Curso de Bacharelado em Nutrição acerca da formação e do projeto pedagógico?

### 1.3 OBJETIVOS

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Analisar os significados atribuídos por egressos de um curso de bacharelado em nutrição de uma Instituição de Ensino Superior de Belém à formação e ao projeto pedagógico com vistas a propor dispositivos potencializadores do curso.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

Interpretar os significados atribuídos pelos egressos de Nutrição à sua formação.

Compreender os significados atribuídos pelos egressos de Nutrição ao projeto pedagógico do curso com ênfase na avaliação, metodologia de ensino-aprendizagem e interdisciplinaridade.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA CIÊNCIA DA NUTRIÇÃO

Antecedendo o reconhecimento da Ciência da Nutrição no mundo, ocorreram investigações científicas, desenvolvidas entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX. Estas aprofundaram as interrelações entre elementos como ferro, iodo e cálcio, buscaram conhecer a natureza do escorbuto, causas e tratamento, além de estudos sobre o beribéri, em 1904; as vitaminas, pesquisadas por Hopkins e Funk; a pelagra, em 1923; o raquitismo e a hipercalcemia, na virada do século XX (ACUÑA, CRUZ; 2003).

Na origem da profissão de Nutricionista no mundo, é possível deparar-se com várias vertentes sobre a mesma. Uma destas vertentes revela que os primeiros registros ainda sobre a profissão de Dietista aconteceram no Canadá, apontando para a atuação das Irmãs da Ordem de Ursulina de Quebec (1670), no “Centro de Classificação e Ocupações Técnicas da Irmãs da Ordem de Ursulinas”, e depois em Ontário (1867), com a criação do “Curso de Ensino de Economia Doméstica”. Em sequência cronológica, a Universidade de Toronto (1902) foi a responsável pelo primeiro Curso Universitário de Formação de Dietistas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO, 1991; TOLOZA, 2003; SIMONARD-LOUREIRO, 2006; LUZ, 2012; PEREIRA, OLIVEIRA, 2012).

Outros registros históricos revelam que Florence Nightingale, fundadora da enfermagem moderna, desenvolveu os primeiros trabalhos na assistência aos feridos da Guerra da Criméia (1854), instalando cozinhas funcionais, para fornecer alimentação adequada e preparar dietas indicadas a enfermos graves. Entretanto, em 1742, na “Royal Infirmary”, hospital de Edimburgo (Escócia), era possível tratar os chamados casos especiais com o preparo de dietas. Desta forma, pode-se afirmar que os primeiros passos da chamada dietista hospitalar ocorreram, na busca do preparo de dietas específicas, feitas por enfermeiras treinadas nas cozinhas dos hospitais, e determinadas por médicos interessados em estudos específicos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO, 1991; TOLOZA, 2003; LUZ, 2012; PEREIRA, OLIVEIRA, 2012).

Para Vasconcelos (2002), “no cenário mundial, a emergência do campo da Nutrição, seja como ciência, política social e/ou profissão, é um fenômeno relativamente recente, característico do início do século XX.”

Os estímulos históricos para a constituição deste campo científico acontecem a partir da revolução industrial européia, ocorrida no século XVIII, e ainda com a Primeira Guerra Mundial (VASCONCELOS, 2001; VASCONCELOS, 2002).

Essa é uma outra vertente, que refere o surgimento da profissão de Dietista/Nutricionista como decorrência da 1ª Guerra Mundial (1914 – 1918), momento marcado pela busca do tratamento racional do alimento, como forma de garantir o provisionamento de gêneros alimentícios para o exército e outras coletividades, um dos grandes problemas da época. No período entre as duas guerras mundiais (1914 e 1939), alguns países perceberam que soldados bem alimentados lutavam melhor e, após essa observação várias hipóteses, testes e experimentos tiveram início, favorecendo o fortalecimento da profissão (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO, 1991; TOLOZA, 2003; LUZ, 2012; CRISTOFOLLI; BONATO; RAVAZZANI, s/d).

Segundo Vasconcelos (2001), Vasconcelos (2002) e Luz (2012), neste período entre guerras foram criados centros de estudos e pesquisas, cursos para a formação de profissionais especialistas na área de Nutrição e as primeiras agências condutoras de medidas de intervenção em Nutrição. Este movimento aconteceu, tanto em países europeus (como Inglaterra, França, Itália e Alemanha), como na América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e sequencialmente, na América Latina, com destaque para Argentina e Brasil. Esta foi a forma encontrada para propagar o conhecimento sobre a nova ciência que surgia.

A nova área do conhecimento iniciava sua consolidação com o surgimento da Associação Profissional de Dietistas, a atual Associação Americana de Dietética, em outubro de 1917, fato que representava a organização de um grupo de profissionais dispostos a colaborar com seu país no Programa Alimentar de Guerra (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO, 1991; LUZ, 2012).

Em 1941, o presidente estadunidense Franklin Delano Roosevelt convocou a realização da National Nutrition Conference for Defense (Conferência de Washington); em 1943, a Conferência de Alimentação de Hot Spring, Virgínia, que

contou com a participação de representantes de quarenta e quatro países, ocasião na qual foi proposta a criação de um órgão internacional especializado em alimentação, dando origem, em 1946, à Organização para a Agricultura e Alimentação (FAO) e ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Estas organizações favoreceram sobremaneira a divulgação e execução de estudos sobre alimentos, patrocinando cursos de formação e aperfeiçoamento do profissional nutricionista (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO, 1991; LUZ, 2012).

Pedro Escudero, um médico argentino, é considerado hoje o marco referencial da profissão na América Latina, sob forte influência das escolas norte-americanas da Ciência da Nutrição. Foi o fundador do Instituto Nacional de Nutrição (1926), da Escola Nacional de Dietista (1933) e do Curso de Médicos “Dietólogos” da Universidade de Buenos Aires. Como forma de incentivar os estudos na área da Nutrição, Escudero concedia bolsas de estudos em seus cursos na Argentina para latino-americanos (VASCONCELOS, 2002; TOLOZA, 2003; SIMONARD-LOUREIRO et al., 2006; CRISTOFOLLI; BONATO; RAVAZZANI, s/d).

Em toda a América Latina, as novas concepções de estudo de Pedro Escudero sobre a área de Dietista/Nutrição foram muito bem difundidas. Desta forma, estrangeiros, entre eles médicos brasileiros, buscaram os cursos promovidos, na Argentina, por Escudero, com destaque para: José João Barbosa e Sylvio Soares de Mendonça (curso de dietólogos); Firmina Sant’Anna e Lieselotte Hoeschl Ornellas (curso de dietistas) e Josué de Castro, o qual realizou um estágio no Instituto Nacional de Nutrição (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO, 1991; VASCONCELOS, 2002; TOLOZA, 2003; SIMONARD-LOUREIRO, 2006).

Lieselotte Hoeschl Ornellas, uma enfermeira, é considerada por muitos a pioneira da profissão de nutricionista no Brasil, por ter desenvolvido seu trabalho na área acadêmica na Escola de Enfermagem Anna Nery, assumindo a qualidade de Instrutora de Nutrição. Fez parte do curso de nutricionistas, criado no Instituto de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e em 1950, tornou-se chefe do serviço de dietética do Hospital dos Servidores do Estado (APERIBENSE, BARREIRA; 2006).

O marco inicial da Nutrição no Brasil é contraditório, pois para alguns pesquisadores a emergência desta nova ciência ocorreu entre 1930 e 1940, ligada ao

projeto de modernização da economia brasileira, conduzido pelo chamado Estado Nacional Populista de Getúlio Vargas. Revelando, desta forma, um caráter social, uma vez que historicamente delimitou a implantação das bases para a consolidação de uma sociedade capitalista urbano-industrial no país associada a necessidade de enfrentar os desafios que a 2ª Guerra Mundial estabelecia (VASCONCELOS, 2001; VASCONCELOS, 2002; TOLOZA, 2003; SIMONARD-LOUREIRO, 2006).

Contudo, é possível encontrar registros de estudos sobre nutrição datados do início da segunda metade do século XIX. Dentre estes estudos, está a tese de Álvaro Osório, desenvolvida em 1906, na área de Fisiologia da Alimentação e o livro de Eduardo Magalhães, Higiene Alimentar, publicado em 1908. Ambos os estudos foram desenvolvidos dentro do campo do conhecimento médico (VASCONCELOS, 2001; VASCONCELOS, 2002; TOLOZA, 2003; CRISTOFOLLI; BONATO; RAVAZZANI, s/d).

Segundo Vasconcelos (2001); Vasconcelos (2002); Toloza (2003); Simonard-Loureiro et al. (2006) e Cristofolli, Bonato e Ravazzani (s/d), duas correntes da área médica, distintas e definidas, convergiram para a formação do campo da Nutrição no Brasil. A primeira é a **perspectiva biológica**, preocupada com os aspectos clínico-fisiológicos relacionados ao consumo de alimentos e à utilização biológica dos nutrientes, influenciada por concepções das Escolas de Nutrição e Dietética norte-americanas e europeias. A grande motivação era a atuação voltada para o indivíduo, o doente, a clínica, a fisiologia e o laboratório. Entre os médicos integrantes desta corrente destacaram-se: Franklin de Moura Campos, Paulo Santos, Dutra de Oliveira, Hélio Lourenço de Oliveira, Silva Mello, Olavo Rocha, Alexandre Moscoso, Salvio de Souza Mendonça e Salgado Filho. As primeiras origens foram a Nutrição Clínica (Dietoterapia), de meados de 1940, considerada a especialização matriz do campo da Nutrição em que o alimento é visto como o agente de tratamento. Posteriormente, deu origem a Nutrição Básica e Experimental, voltada ao desenvolvimento de pesquisas básicas de caráter experimental e laboratorial.

A segunda corrente é a **perspectiva social**, cuja motivação eram os aspectos relacionados à produção, à distribuição e ao consumo de alimentos pela população brasileira; com influência direta de Pedro Escudero. Com uma atuação voltada para o grupo, o coletivo, a população, a sociedade, a economia e a disponibilidade de alimentos; tem como integrantes os médicos: Heitor Annes Dias,

Josué de Castro, Dante Costa, Thales de Azevedo, Peregrino Júnior, Seabra Velloso e Silva Telles. Assim como a corrente anterior, a perspectiva social deu origem à Alimentação Institucional (Alimentação Coletiva), considerada como uma especialização matriz do campo da Nutrição, direcionada para a “administração no sentido de racionalização da alimentação” de coletividades sadias e enfermas. Nos anos 1950-1960, esta corrente originou a Nutrição em Saúde Pública, uma outra especialização, voltada ao desenvolvimento de ações de caráter coletivo no sentido de contribuir para garantir a produção e distribuição de alimentos adequada e acessível a todos os indivíduos da sociedade (VASCONCELOS, 2001; VASCONCELOS, 2002; TOLOZA, 2003; SIMONARD-LOUREIRO et al., 2006; CRISTOFOLLI; BONATO; RAVAZZANI, s/d).

A partir dos primeiros anos da década de 1930, os estudos sobre a área da Nutrição deslocam-se do eixo urbano-industrial do país, Rio de Janeiro e São Paulo, indicando a descentralização destes processos para outros Estados da Federação. Um exemplo desta descentralização foi registrada em Pernambuco (1930), estado no qual um representativo número de estudos começaram a ser desenvolvidos por importantes intelectuais envolvidos na história da constituição do campo da Nutrição brasileira, entre os quais destacam-se: Gilberto Freyre, Jamesson Ferreira Lima, Josué de Castro, Naíde Regueira Teodósio, Nelson Chaves, Orlando Parahym e Ruy Coutinho (VASCONCELOS, 2002).

Um exemplo, que marcou tal momento, foi o estudo desenvolvido por Josué de Castro, influenciado por Pedro Escudero, que realizou a pesquisa “As Condições de Vida das Classes Operárias” no Recife, uma investigação baseada na metodologia de orçamento e padrão de consumo alimentar entre quinhentas famílias de três bairros operários desta cidade. O trabalho foi considerado o primeiro inquérito dietético-nutricional do Brasil com ampla divulgação nacional, estimulou a realização de estudos similares, inclusive daquele que fundamentou a regulamentação da lei do salário mínimo, em 1º de maio de 1940, e da formulação da chamada ração essencial mínima, estabelecida por intermédio do Decreto-Lei nº 399, de 30 de abril de 1938 (VASCONCELOS, 2002; ACUÑA, CRUZ; 2003).

Acuña e Cruz (2003), referem que a lei do salário mínimo foi um dos momentos de institucionalização desta nova área da saúde, a Nutrição, e a partir desta lei, o trabalho assalariado teria assegurado 50% do seu valor para compra do que foi

considerado “ração essencial mínima”, capaz de atender à plena cobertura das recomendações de energia e nutrientes. Porém, naquele momento sem considerar a composição familiar do trabalhador.

Ainda sobre Josué de Castro, merece destaque duas de suas obras: “Geografia da Fome” (1946) e “Geopolítica da Fome. A primeira definiu a chamada “fome oculta” e estabeleceu “cinco áreas de fome” no Brasil, a segunda foi uma obra que levantou a discussão sobre um tema proibido para a época, a fome no mundo (ACUÑA, CRUZ; 2003).

A consolidação desta nova área da saúde, no Brasil, foi marcada pela união das duas correntes de formação, a biológica e a social. O processo de produção e difusão dos primeiros estudos e pesquisas pelos nutrólogos brasileiros sobre a composição química e valor nutricional de alimentos nacionais, sobre consumo e hábitos alimentares e sobre o estado nutricional da população brasileira foi uma forma encontrada para garantir especificidade e legitimidade para esta nova área do saber científico que se constituía no país (VASCONCELOS, 2002; TOLOZA, 2003).

A segunda metade dos anos 1930 foram marcados pela formulação das primeiras medidas e instrumentos da Política Social de Alimentação e Nutrição, os quais começavam a ser implantados no Brasil. Paralelamente, foram criados mecanismos e instituições necessários à formação de novos agentes (VASCONCELOS, 2002).

Dentre estas, pode-se destacar: Comissão de Abastecimento (1939), Serviço de Alimentação da Previdência Social – SAPS (1940), Sociedade Brasileira de Alimentação – SBA (1940), Serviço Técnico de Alimentação – STA (1943), Instituto Técnico de Alimentação – ITA (1944), Comissão Nacional de Alimentação – CNA (1945) e o Instituto Nacional de Nutrição – INN (1946) (ACUÑA, CRUZ; 2003).

## 2.2 DIMENSÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DE NUTRICIONISTAS

Os primeiros cursos de formação de nutricionistas no Brasil, embriões dos atuais cursos de graduação em nutrição, foram criados sob influência da escola argentina de Pedro Escudero e dos estudos brasileiros sobre Nutrição; a primeira

geração de médicos nutrólogos idealizou e iniciou o processo de formação de nutricionistas brasileiros nos meados da década de 40 (VASCONCELOS, 2002; TOLOZA, 2003; VASCONCELOS, CALADO, 2011).

A evolução histórica da profissão de nutricionista no Brasil teve início com o primeiro curso técnico para formação de nutricionistas criado, em 24 de outubro de 1939, no Instituto de Higiene de São Paulo, atual Curso de Graduação em Nutrição do Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP); o curso tinha duração de um ano e era ministrado em tempo integral, dividido em quatro períodos (VASCONCELOS, 2002; VASCONCELOS, CALADO, 2011; SISTEMA CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE NUTRICIONISTAS, s/d; CALADO, s/d).

Em 1940, tiveram início os cursos técnicos do Serviço Central de Alimentação do Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI), os quais deram origem em 1943, ao Curso de Nutricionistas do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), atual Curso de Graduação em Nutrição da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Em 1944, foi criado o Curso de Nutricionistas da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, atual Curso de Graduação em Nutrição da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A partir de 1948 teve início o Curso de Dietistas da Universidade do Brasil, atual Curso de Graduação em Nutrição do Instituto de Nutrição da UFRJ (VASCONCELOS, 2002; SIMONARD-LOUREIRO et al., 2006; FERNANDEZ, 2009; VASCONCELOS, CALADO, 2011).

Os registros revelam que, no início da Nutrição no Brasil, ocorreu uma ênfase maior no processo de formação do nutricionista com capacitação para atuar tanto na Nutrição Clínica (Dietoterapia), com foco na alimentação do indivíduo ou coletivo dentro da área da saúde, como, na Alimentação Institucional (Alimentação Coletiva), com um foco na administração de serviços de alimentação do trabalhador (VASCONCELOS, 2002).

No Brasil, duas características específicas do processo de formação do profissional nutricionista foram a utilização da terminologia “dietista” e o pouco reconhecimento, marcado como um curso técnico de nível médio. Características que representam a influência das escolas europeias, norte americanas e canadenses. As

mudanças no processo de formação foram gradativas, o que proporcionou maior aproximação das características das escolas argentinas com a formação de um profissional de nível universitário, com conhecimentos específicos de Nutrição, com funções e responsabilidades próprias de atenção dietética ao indivíduo sadio ou enfermo, de forma individual ou coletiva”. Momento que, segundo registros há uma rejeição no Brasil do termo e do conceito de Dietista, optando-se pela denominação Nutricionista (VASCONCELOS, 2002).

A criação de novos cursos para formação de nutricionistas brasileiros aconteceu, somente, a partir de 1950, chegando até o final da década de 60 a sete cursos no Brasil. Neste momento, a formação profissional se expande pelo país, chegando até a Bahia, em 1956, através da criação do Curso de Nutricionistas da Universidade da Bahia (atual Curso de Graduação em Nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia), iniciativa do médico Adriano de Azevedo Pondé. Em 1957, por iniciativa do médico Nelson Ferreira de Castro Chaves, foi fundado o Curso de Nutricionistas do Instituto de Fisiologia e Nutrição da Faculdade de Medicina de Recife (atual Curso de Graduação em Nutrição do Departamento de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco). Finalmente, em 1968, foi criado, em Niterói (RJ), o atual Curso de Graduação em Nutrição da Universidade Federal Fluminense (VASCONCELOS, 2002; CALADO, s/d).

Até meados da década de 50, era evidente a existência de duas correntes de formação: uma biológica, enfocando o consumo dos alimentos e a utilização biológica dos nutrientes (perspectiva biológica da nutrição), marcas da influência das Escolas Americanas e Europeias; e a segunda, marcada pela preocupação com a produção, a distribuição e o consumo alimentar, com influências de Pedro Escudero, representando a perspectiva social da nutrição (VASCONCELOS, 2002; SIMONARD-LOUREIRO et al., 2006).

Com o crescimento da profissão, o Ministério da Educação, em 1964, estabeleceu o currículo mínimo de matérias e fixou a duração mínima de 3 anos para os Cursos de Nutrição no Brasil, através da Portaria nº 514/64. A partir de 1972, a duração mínima dos cursos passou para 4 anos, momento em que também foi revisado e estabelecido um novo currículo mínimo, tendo por base as conclusões e recomendações da I e II Conferências sobre Adestramento de Nutricionistas-Dietistas

de Saúde Pública realizadas em Caracas (1966) e São Paulo (1973), respectivamente (SIMONARD-LOUREIRO et al., 2006).

A regulamentação da profissão de nutricionista aconteceu após longo tramite na Câmara dos Deputados, através da Lei nº 5.276/67 de 24/04/1967 (VASCONCELOS, 2002; SIMONARD-LOUREIRO et al., 2006).

### 2.3 DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

Para Silva (2000), as raízes do projeto pedagógico de curso estão na fenomenologia existencial francesa, não sendo uma noção limitada à educação e à formação, comumente utilizada em contextos relacionados ao trabalho social, à questão de serviços públicos, à gestão de empresas, ao urbanismo, à construção civil, à tecnologia de tratamento da informação, além de outras áreas.

Antevendo qualquer obrigatoriedade legal, foi estimulada pelo então Ministério da Educação, através do Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), da Secretaria de Educação Superior (SESU), em meados da década de 80, a discussão sobre a ideia de Projeto Pedagógico nas Instituições de Ensino Superior; era evidente o vínculo estabelecido entre esta ideia e a noção de reestruturação da universidade e de revitalização do ensino de graduação (SILVA, 2000).

A referência ao PROJETO PEDAGÓGICO surge pela primeira vez na Resenha nº03 do PADES, em dezembro de 1983: “a existência da equipe local do PADES assume relevância na medida em que estiver vinculada aos interesses do Projeto Pedagógico da IES” (SILVA, 2000, p. 24).

Alguns autores revelam que várias denominações foram utilizadas como: projeto acadêmico, projeto educacional, plano global, projeto institucional e projeto político pedagógico, refletindo a inexistência de discussões mais consolidadas sobre o tema (SILVA, 2000).

A discussão acerca da ideia de projeto pedagógico vem fazendo parte dos Encontros Nacionais de Pró-reitores de Graduação, independentemente da terminologia empregada, desde 1985. Desta forma, proporcionaram-se reflexões e

subsídios importantes para a discussão do Projeto Pedagógico nas Instituições de Ensino Superior (IES), quanto as bases de fundamentação dos projetos pedagógicos em desenvolvimento e se disseminaram ideias de valorização e revitalização do ensino de graduação (SILVA, 2000).

A partir da reforma da educação brasileira foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (dezembro/1996), que instituiu a necessidade das escolas básicas e superiores estabelecerem suas propostas pedagógicas. A lei traz consigo a ideia de proposta ou projeto pedagógico da escola (SILVA, 2000).

Segundo a LDB nº 9394/96, em seu Artigo 12, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

No Artigo 14, da lei supracitada, se trata dos sistemas de ensino, que definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Considerando-se especificamente os Artigos 12 e 14 da LDB, fica estabelecida a construção do Projeto Político Pedagógico no sentido de reconhecer a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e pedagógica, tendo como ponto de partida uma gestão participativa com todos os segmentos da comunidade escolar (corpo técnico-administrativo, docentes, alunos, pais e comunidade), estabelecendo-se assim um processo dinâmico e articulado.

Para Veiga (2003), o projeto político-pedagógico é o planejamento do que pretendemos realizar na escola. Uma projeção do futuro a partir do momento presente, buscando sempre o que é possível alcançar. O projeto é o laço entre o presente e o futuro, é a forma de encontrar soluções para os problemas de hoje, através da construção do conhecimento (STOCCO, 2005).

Veiga (2002), define Projeto Político Pedagógico assim:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (p.110).

Para Silva (2000), o conceito de Projeto Político Pedagógico é:

[...] conjunto de diretrizes e estratégias que expressam a prática pedagógica de um curso, como seu núcleo catalisador, não se confundindo com currículo, pois vai além dele. Envolve, portanto, clara definição do ponto onde se pretende chegar, porque busca um rumo, uma direção, dando sentido à ação docente, discente e dos gestores. Não visa simplesmente ao planejamento inicial nem ao rearranjo formal do curso. É a definição das ações intencionais de formação, de como as atividades de professores, alunos e da administração do curso se organizam, se constroem e acontecem, como um compromisso definido e cumprido coletivamente (p. 38).

Bem mais que uma exigência da LDB, o projeto político pedagógico deve definir propósitos e compromissos do Curso/Instituição de Ensino, construído para resolver os problemas do presente, eliminando as causas e estabelecendo soluções para o futuro. Essa construção deve garantir a participação de toda a comunidade acadêmica, de forma reflexiva, consciente e sem imposição. O resultado, deverá ser bem mais que o cumprimento de uma exigência legal; todavia, é um documento e um produto que será instrumento de apoio para a construção da prática educacional (STOCCO, 2005; SILVA, 2000).

De acordo com Silva (2000), a ideia de projeto como ação elaborada pensando-se no futuro ou voltada para a criação de uma realidade projetada (futura), aponta-nos para: planejar a ação presente buscando mudanças na realidade futura e direção para o futuro, considerando-se a possibilidade real de vir a existir. Nesta perspectiva, o projeto pedagógico reflete a ideia da realidade mutável, por vezes considerada utópica, no sentido de algo ainda a ser realizado, e desta forma, uma obra inacabada, considerando suas constantes possibilidades de mudanças a qualquer momento.

Neste contexto, o projeto político pedagógico ultrapassa a aglomeração de planos de curso, propostas de atividades e currículos. Assume a forma de explicitar os objetivos de um curso e orientar as estratégias metodológicas a serem utilizadas ao longo deste. Um instrumento burocrático, porém, é a missão integradora de uma

comunidade acadêmica e de coordenação de ações dos inúmeros envolvidos no processo (STOCCO, 2005).

A construção do projeto político pedagógico necessita que cada instituição de ensino reconheça sua história e a relevância de sua contribuição, que faça uma autocrítica e busque uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, proporcionando minimizar as consequências dos efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico (VEIGA, 2003).

Segundo Veiga (2003, p. 115), um projeto pedagógico para ser considerado de qualidade, considerando sua concepção, deve apresentar as seguintes características:

- a) Ser um processo participativo de decisões;
- b) Preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) Explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) Conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) Explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Considerando que um projeto pedagógico reflete a própria organização do trabalho pedagógico de uma escola, a construção deste deve ser conduzida por princípios norteadores, que são: igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (VEIGA, 2002). Podem ser inclusos, os seguintes princípios: a superação da fragmentação do curso, a busca de uma clara política para o ensino da graduação no interior de cada instituição, um processo dinâmico de ação e reflexão que extrapola a simples confecção de um documento, uma prática social coletiva, o respeito à diversidade e a coerência (SILVA, 2000).

Ao analisar o PPC de Nutrição do CESUPA, percebe-se uma formatação ainda tradicionalista, baseada em um modelo de formação conteudista, com uma estrutura centralizada em disciplinas, que chamaremos de “caixinhas”. Este modelo não permite uma fácil e clara comunicação entre essas “caixinhas”, o que dificulta o

exercício dos atores envolvidos em montar e agregar os conhecimentos apresentados ao longo do curso de forma fragmentada.

As estratégias metodológicas adotadas são, ainda, reflexo de um modelo tradicionalista de ensino, que centraliza transmissão de conhecimento no docente, não exercitando a formação de um profissional mais autônomo, crítico e capaz de ir em busca da construção do conhecimento necessário para o melhor exercício profissional.

O PPC da Nutrição do CESUPA contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso em inúmeros pontos, dentre eles destacam-se: estímulo a realização de atividades complementares, distribuição equitativa da carga horária do estágio, conteúdos curriculares, desenvolvimento de competências e habilidades.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO**

O presente estudo teve uma abordagem quanti e qualitativa com objetivo exploratório-descritivo. A abordagem qualitativa é aquela em que “o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação [...] e as experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados”. Os sujeitos, na pesquisa qualitativa são vistos como um mundo de significados passíveis de investigação, e as suas práticas, a matéria prima dessa abordagem (TEIXEIRA, 2010, p.137).

O estudo se apoiou na operacionalidade da web. A pesquisa via Web tem inúmeras vantagens, do ponto de vista dos respondentes as vantagens que tornam a pesquisa mais atrativa são: rapidez de preenchimento, facilidade de leitura, é possível responder da maneira que lhe for conveniente, no tempo e local de cada pesquisando, diminuição da inibição e pesquisados tendem a ser mais verdadeiros. (SOUZA, 2000; VEIRA, CASTRO, SCHUCH JÚNIOR; 2010).

### 3.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

Os participantes foram egressos do Curso de Bacharelado em Nutrição de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular, do município de Belém. A escolha do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA) como local da pesquisa deveu-se ao fato do mesmo ser a primeira IES particular a ofertar o referido Curso na capital paraense, a partir de agosto de 2002.

Fizeram parte deste estudo os egressos de Nutrição que atenderam ao seguinte critério de inclusão, previamente estabelecido: ano de formação de 2011 a 2013, período após as primeiras mudanças no Projeto Político Pedagógico do curso no sentido de se adequar às DCN após avaliação do Ministério da Educação (MEC). Por critério de exclusão, não participaram da pesquisa os egressos que não foram localizados ou estavam em local de difícil acesso à internet, além daqueles egressos que estavam em área de atuação profissional diferente a de formação.

No período de 2011 a 2013, foram formados na IES 202 (duzentos e dois) profissionais de Nutrição. A identificação nominal dos egressos foi obtida, através da Coordenação do Curso de Bacharelado em Nutrição, facilitando a assim a localização e contatos para participação na pesquisa. Para identificação dos discursos referentes aos sujeitos da pesquisa foram adotadas, a critério da pesquisadora, códigos numéricos com as iniciais do grupo que representa, Egressos (E1, E2, E3, E4 .... a E41), de forma a não serem utilizadas as iniciais do nome ou ainda a data de nascimento, garantindo o sigilo e o anonimato, atendendo as normatizações para pesquisas envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

A partir da relação nominal dos 202 egressos, disponibilizada pela IES, foi realizado contato via celular ou rede social com 87 (oitenta e sete). A ordem de contato com esses egressos foi seguida tendo por base a ordenação crescente da listagem de concluintes, disponibilizada pela IES.

No primeiro contato com os egressos foi feito o convite para participar da pesquisa e explicado que o mesmo receberia um e-mail com todas as orientações de como a pesquisa aconteceria, além de conter o link de acesso ao questionário eletrônico e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). Somente participaram da pesquisa os egressos que concordaram com a mesma,

marcando a opção “sim concordo” do TCLE eletrônico. Apenas após essa resposta, os egressos puderam ter acesso ao questionário eletrônico propriamente dito.

Destes 87 egressos, 41 (quarenta e um) responderam ao questionário em um período inferior a 15 dias, sem necessidade de realização de outros contatos (telefônicos ou não) para estimular e/ou lembrar a participação dos mesmos na pesquisa. Após a pré-análise das respostas, através de uma leitura minuciosa dos questionários respondidos pelos 41 egressos, foi constatada repetição das respostas dadas pelos mesmos, caracterização assim a chamada saturação. Neste momento foram suspensos todos os contatos com os demais, portanto finalizando a coleta dos dados. A saturação de dados diz respeito à repetição dos significados atribuídos, como forma de delimitar a amostragem deste estudo (PADILHA et al, 2007). Em estudos similares tal saturação ficou em torno de 20 a 30 sujeitos.

### 3.3 ETAPAS DA PESQUISA

**1ª Etapa:** Foi realizado um pré-teste do TCLE (Apêndice A) e do Questionário Eletrônico (Apêndice B) com 05 (cinco) egressos do Curso de Nutrição, para se ter uma avaliação no que tange a compressão dos instrumentos. Nenhuma alteração ou adaptação foi sugerida, e assim, conseqüentemente, não foi realizada qualquer mudança nos instrumentos.

**2ª Etapa:** Foi solicitada a autorização à Pró-Reitora de Graduação e Extensão da IES escolhida, por meio da Coordenação de Curso de Bacharelado em Nutrição, para se ter acesso à relação nominal dos egressos do Curso, no período de 2011 a 2013.

**3ª Etapa:** Foram solicitados os contatos telefônicos e os e-mails à Coordenação do Curso de Bacharelado em Nutrição e ao corpo docente do curso dos egressos selecionados para participar da pesquisa.

**4ª Etapa:** Foi realizada a submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Centro Universitário do Estado do Pará, sendo o mesmo aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 815.630 (Anexo A).

**5ª Etapa:** Foi realizado contato, via telefone ou rede social, com os egressos para convidá-los a participar da pesquisa e explicar quais seriam os passos seguintes: a) recebimento de um e-mail com o link de acesso ao TCLE e ao Questionário Eletrônico;

b) acesso ao questionário após concordância e assinatura eletrônica do TCLE; c) envio automático via *on-line* do questionário respondido e o TCLE.

**6ª Etapa:** Foi realizada a coleta dos dados por meio do referido questionário eletrônico, utilizando a World Wide Web (Internet), através do pacote de aplicativos Google Docs. De acordo com Mattar (1996), a aplicação do questionário exerce uma menor pressão para obtenção de respostas, exceto no caso da entrega e recolhimento pessoais. Observa-se que para os questionários eletrônicos, os respondentes têm mais tempo para preencher as informações e espera-se que tendam a fazê-lo com mais qualidade informacional.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados obtidos com as questões objetivas utilizou-se a estatística descritiva, que permitiu estabelecer o perfil dos participantes da pesquisa e apresentando os resultados por meio de gráficos e/ou tabelas.

As respostas obtidas por meio das questões abertas foram analisadas por meio da análise categorial-temática, que pressupões três momentos: pré-análise, exploração do material e interpretação dos conteúdos (OLIVEIRA, 2008).

Ocorrida a primeira fase da análise das questões abertas, a etapa seguinte proporcionou o surgimento de categorias, para tanto foi tido por base o protocolo de avaliação de cursos de graduação utilizado pelo MEC, que é dividido em três grandes dimensões: 1ª) Organização Didático-Pedagógica; 2ª) Corpo Docente, Discente e Técnico-Administrativo e 3ª) Infraestrutura.

Foram consideradas para o desenvolvimento desta análise as seguintes categorias: Didático Pedagógica, Corpo Social, Infraestrutura e Competências Aprendidas.

Durante a categorização das respostas, surgiu a que foi denominada de Competências Aprendidas, representando a avaliação dos egressos sobre o empenho deles ao longo do curso de Nutrição.

Com a categorização das respostas dos egressos, foi possível ainda estabelecer dois indicadores, denominados de fortalezas e fragilidades, a partir dos

discursos apresentados. Assim cada resposta passou por dois momentos de análise, primeiro a identificação da categoria que representava e o segundo a identificação do indicador que determinava.

### 3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A fim de garantir os aspectos éticos durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer publicação oriunda desta, respeitou-se as Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução nº 466/2012) do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

A presente pesquisa teve sua aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário do Pará, através do Parecer Consubstanciado daquele CEP nº 815.630 (Anexo A).

O acesso à listagem do nome de concluintes da IES foi precedida de uma autorização, assinada pela Pro Reitora de Graduação e Extensão da instituição (Anexo B). Com os participantes, depois de explicitados os objetivos da pesquisa, foi garantido o compromisso pelo pesquisador de manter anonimato.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

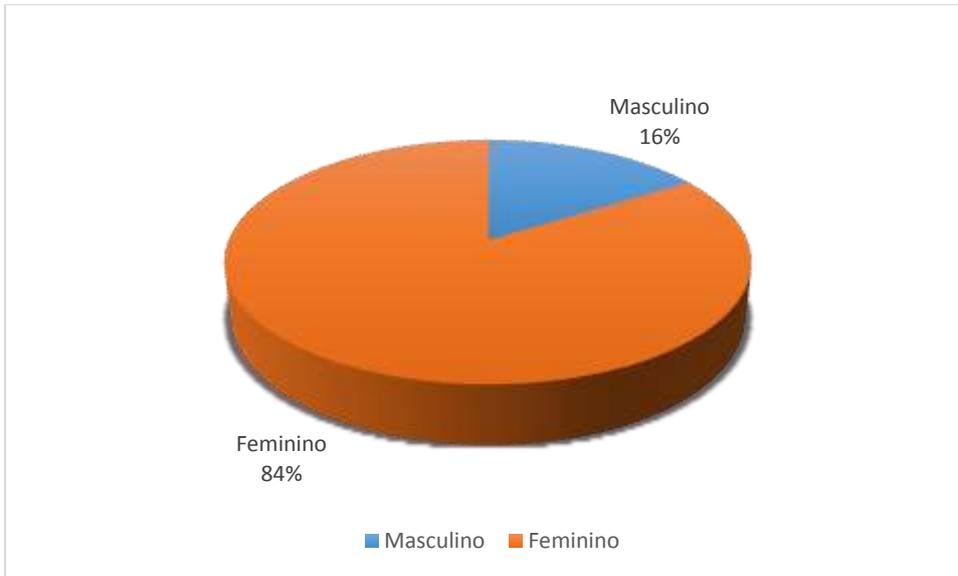
Os dados coletados permitiram analisar os significados atribuídos pelos egressos de Nutrição acerca da formação e do projeto pedagógico com ênfase na avaliação, metodologia de ensino-aprendizagem e interdisciplinaridade, além de viabilizar o levantamento do perfil dos egressos por meio de 14 variáveis. Os gráficos a seguir apresentam o resultado obtido.

### 4.1 SOBRE O PERFIL DOS EGRESSOS

Tendo por base as respostas obtidas a partir da 1ª parte do questionário desta pesquisa, foi elaborado o perfil pessoal, de formação e profissional dos egressos da IES. Esta caracterização é de fundamental importância, pois trata-se de um grupo de profissionais de saúde específicos.

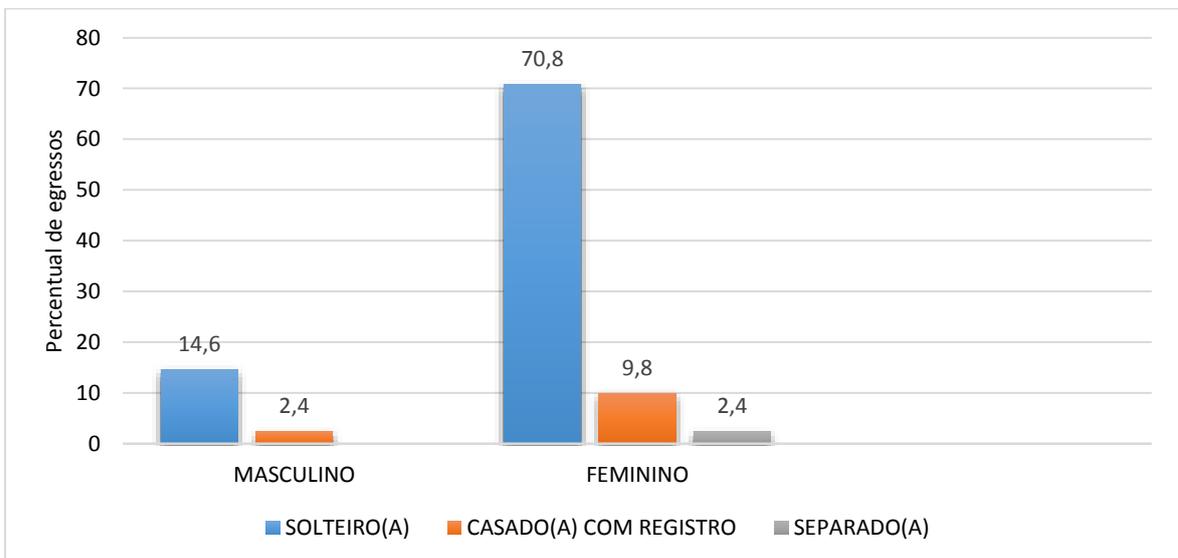
As características gerais dos egressos participantes indicam uma prevalência do sexo feminino, 84% (Gráfico 1), e do estado civil solteiro, 85,4% (Gráfico 2). A idade média dos sujeitos foi de 25,58 ( $\pm 3,10$ ) anos, com uma variação de 22 a 40 anos e maior concentração, 31 (75,61%) egressos, destes na faixa etária entre 24 e 30 anos. Em relação ao ano de conclusão do curso do CESUPA (Gráfico 3), a maior de participação na pesquisa ficou por conta dos egressos de 2012, 1º semestre (19,51%) e 2º semestre (26,83%).

Gráfico 1 - Distribuição dos egressos de Nutrição segundo o sexo.



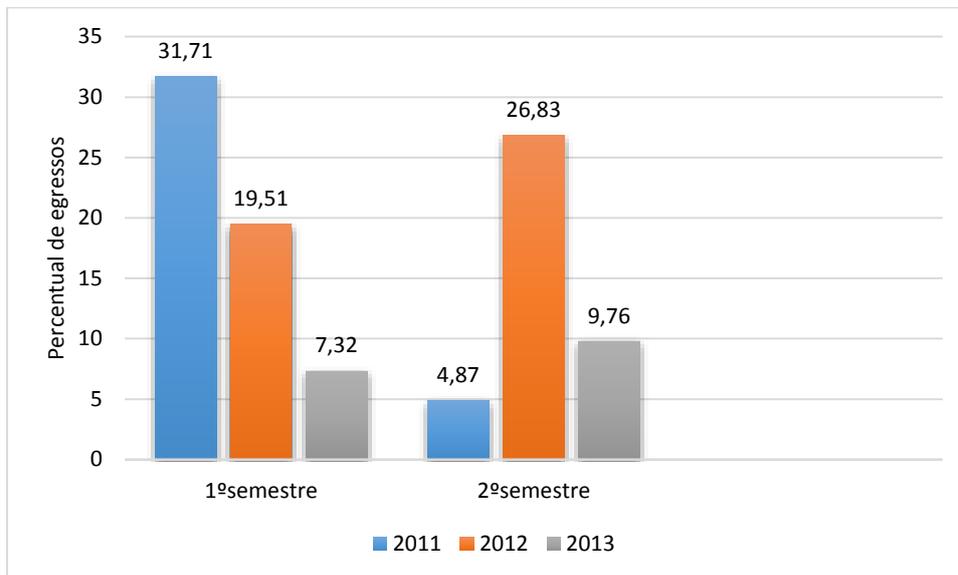
Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Gráfico 2 - Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com sexo e estado civil.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Gráfico 3 - Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com o ano de conclusão do curso.

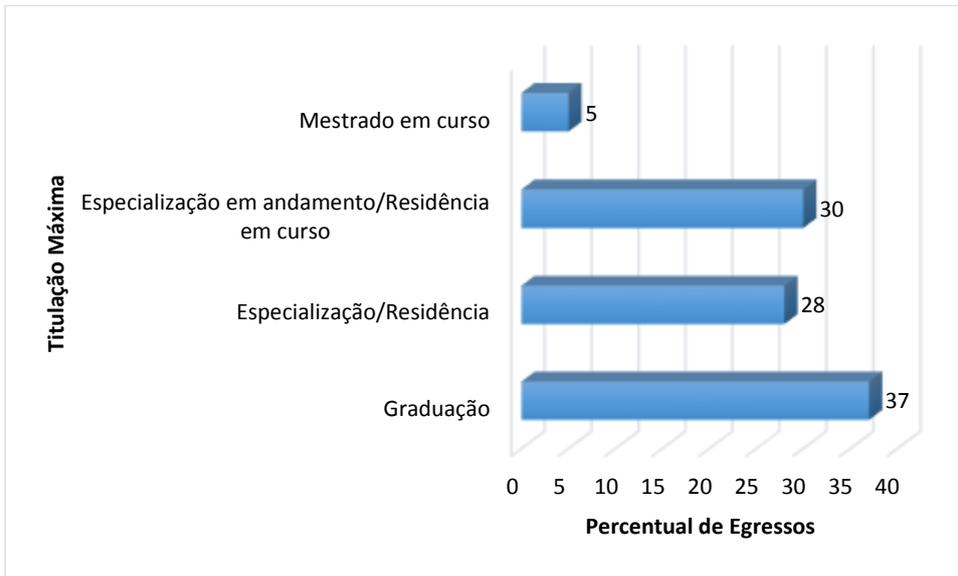


Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Quando investigados com relação a titulação máxima até o momento da pesquisa (Gráfico 4), 58% dos sujeitos da pesquisa declararam ter cursado uma pós-graduação lato sensu (concluído 28% ou em curso 30%). Considerou-se como pós-graduação lato sensu o estabelecido pelo Ministério da Educação e Ciência, “correspondem a cursos de especialização com carga horária de 360 horas e que ao final do mesmo o aluno receberá um certificado de conclusão” (MEC, 2015).

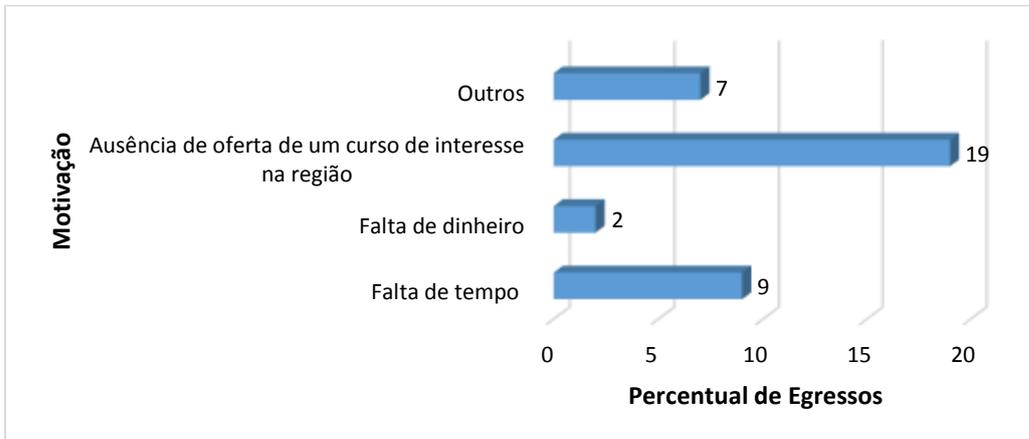
Um indicador expressivo foi que dos egressos, que referiram ter apenas a graduação, 19% alegaram como fator para não realização de uma pós-graduação a ausência de oferta de um curso de interesse na região (Gráfico 5). Em relação às áreas de desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, 10 egressos optaram por cursos na área de Nutrição Clínica e 2 concluíram o segundo curso de pós-graduação lato sensu (Quadro 1).

Gráfico 4 - Distribuição dos egressos, de acordo com a titulação máxima no momento da pesquisa.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Gráfico 5 – Distribuição de egressos só com graduação de acordo com a razão para não realizar a pós-graduação.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Quadro 1 – Relação de áreas de pós-graduação cursadas ou em curso pelos egressos.

Área da Pós-Graduação	Número de Egressos
<b>Nutrição Clínica</b>	10
<b>Saúde Pública</b>	01
<b>Biotecnologia</b>	01
<b>Nutrição e Fitoterapia</b>	01
<b>Oncologia</b>	01
<b>Obesidade e Emagrecimento</b>	01
<b>Nutrição Esportiva</b>	02
<b>Nutrição em Estética</b>	01

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

O presente estudo evidenciou a inserção dos egressos no mercado de trabalho, pois 67% (Gráfico 6) relataram estar inseridos no mercado atuando como Nutricionistas. Ao se avaliar o tempo de inserção deste profissional, foi possível encontrar uma variação de 4 meses a 3 anos.

No que tange ao tipo de local de trabalho, 40% dos sujeitos relataram estar exercendo suas atividades profissionais em local privado e um dado bastante relevante mostra que 7% destes egressos atuam profissionalmente em mais de um local e com características diferentes, privado e público (Gráfico 7).

Com relação ao município de atuação profissional dos egressos foram citados 13 municípios do Estado do Pará. A fim de melhor visualização dos resultados, os municípios foram agrupados de acordo com a Mesorregião do Estado. Desta forma, pode-se constatar uma concentração em duas mesorregiões, Metropolitana de Belém e Nordeste Paraense, respectivamente, com 10 e 6 egressos (Quadro 2). Vale destacar que 2 profissionais relataram atuação em 02 (dois) municípios da mesma mesorregião e outros 2 (dois) estão desenvolvendo suas atividades em outros Estados do Brasil, Rio de Janeiro e Amazonas.

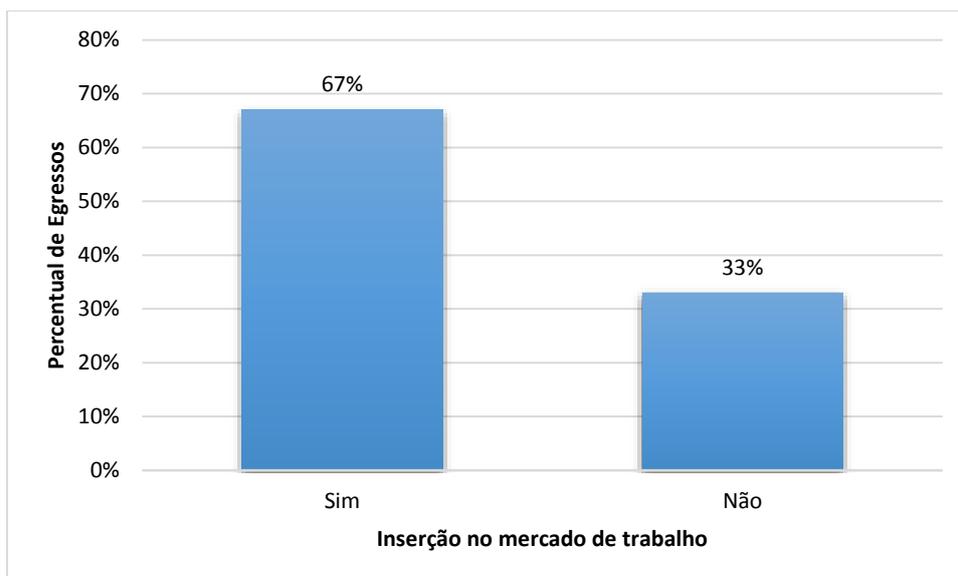
Considerando ainda a inserção no mercado de trabalho, foi investigada a área de atuação profissional, utilizando-se como parâmetro a Resolução nº 380/2005 do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), que dispõe sobre a definição das áreas de atuação do Nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência, por área de atuação, e dá outras providências. As duas áreas com maior

concentração dos egressos foram Nutrição Clínica e Alimentação Coletiva, respectivamente, 35% e 33% (Gráfico 8). De acordo com a Resolução CFN nº 380/2005, tais áreas, referidas pelos egressos, são definidas como áreas de atuação do Nutricionista:

- I. Alimentação Coletiva - atividades de alimentação e nutrição realizadas nas Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN), como tal entendidas as empresas fornecedoras de serviços de alimentação coletiva, serviços de alimentação auto-gestão, restaurantes comerciais e similares, hotelaria marítima, serviços de buffet e de alimentos congelados, comissárias e cozinhas dos estabelecimentos assistenciais de saúde; atividades próprias da Alimentação Escolar e da Alimentação do Trabalhador;
- II. Nutrição Clínica - atividades de alimentação e nutrição realizadas nos hospitais e clínicas, nas instituições de longa permanência para idosos, nos ambulatórios e consultórios, nos bancos de leite humano, nos lactários, nas centrais de terapia nutricional, nos Spa e quando em atendimento domiciliar;

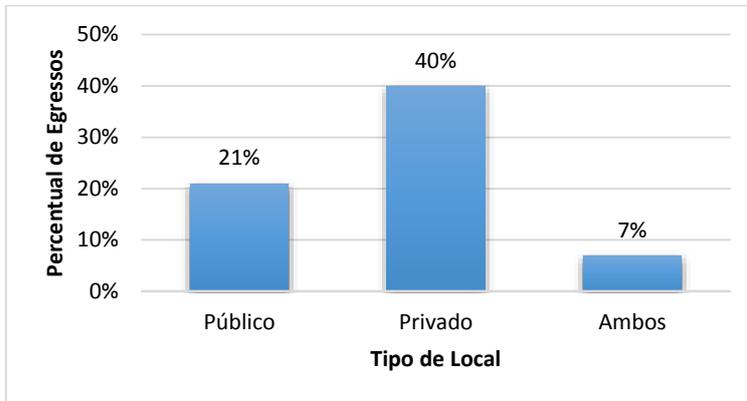
Dos egressos inseridos no mercado de trabalho, quando questionados sobre a faixa salarial foi constada uma variação salarial significativa, de menos de 02 até acima de 06 salários mínimos, considerando o valor de R\$724,00 na época de realização da pesquisa. A maior prevalência de egressos ocorreu na faixa salarial acima 02SM até 03SM, 23% do total de participantes da pesquisa (Quadro 3).

Gráfico 6 - Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com a inserção no mercado de trabalho.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Gráfico 7 - Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com o tipo de local de trabalho.



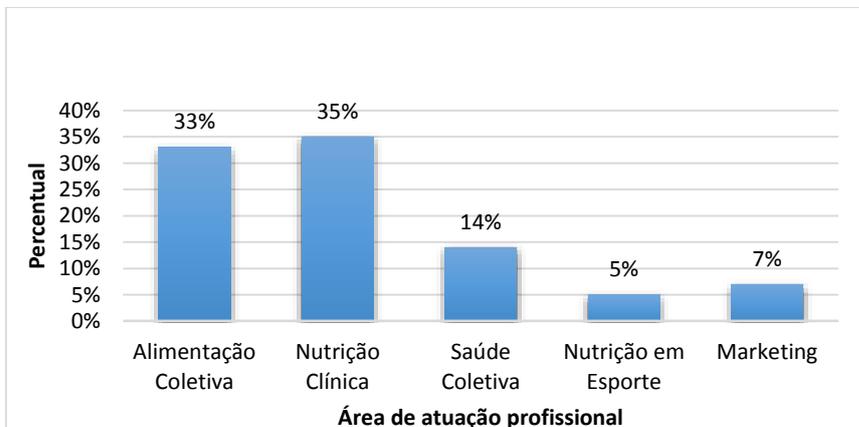
Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Quadro 2 – Regiões de atuação profissional dos egressos.

Mesorregiões do Estado do Pará	Número de Egressos
<b>Metropolitana de Belém</b>	10
<b>Nordeste Paraense</b>	06
<b>Marajó</b>	01
<b>Baixo Amazonas</b>	01
<b>Sudeste Paraense</b>	01

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Gráfico 8 – Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com a área de atuação profissional estabelecida pelo Conselho Federal de Nutricionistas.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Quadro 3 – Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo com a faixa salarial informada.

Faixa Salarial	Percentual de Egressos
<b>Menor de 02 SM<sup>1</sup></b>	14%
<b>Mais de 02 a 03 SM</b>	23%
<b>Mais de 03 a 04 SM</b>	12%
<b>Mais de 04 a 05 SM</b>	7%
<b>Mais de 05 a 06 SM</b>	9%
<b>Acima de 06 SM</b>	5%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

A utilização da internet como estratégia para a coleta de dados desta pesquisa, conseguiu a imediata adesão (responderam e devolveram ao questionário em curto intervalo de tempo) de 41 (47,13%) dos egressos do Curso de Nutrição do CESUPA, momento que foi atingida a saturação das respostas. A adesão dos egressos nesta pesquisa, assemelha-se a outros estudos encontrados com metodologia similar, Gambardella, Ferreira e Frutuoso (2000) – 42%; Alves, Rossi e Vasconcelos (2003) – 44,2%; Gomes e Salado (2008) – 48,4%; Dalla-Lana (2010) – 48% e Letro e Jorge (2010) – 27,7%.

Quanto a realização de um curso de pós-graduação, 63% dos participantes desta pesquisa referiram terem concluído (28%) ou estarem concluindo (35%) um curso a nível *lato sensu* e *stricto sensu*. Este resultado é análogo ao encontrado no estudo com egressos (61,8%) da Universidade Federal de Santa Catarina com curso de pós-graduação concluído ou em curso (ALVES, ROSSI, VASCONCELOS; 2003). É uma realidade muito diferente da encontrada por Vasconcelos (1991), quando realizou um estudo com nutricionistas Florianópolis/SC e apenas 31,2% relataram terem concluído um curso de pós-graduação.

No estudo de Rodrigues, Peres e Waissmann (2007) aproximadamente 70% dos egressos da Universidade Federal de Ouro Preto/MG concluíram um curso de pós-graduação *lato sensu*.

<sup>1</sup> SM foi utilizado como referencial salarial o salário mínimo em vigor no momento da pesquisa (R\$724,00).

No estudo de Dalla-Lana (2010) os resultados revelaram que 77% dos egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tinham concluído ou estavam cursando uma pós-graduação. A pesquisa também conseguiu identificar as principais razões para não realização uma pós-graduação e 48% não fizeram um curso devido à falta de dinheiro. Nessa pesquisa, os egressos apontaram como motivo, predominante, para não realização a ausência de oferta de um curso de interesse na região (50% dos participantes).

Ainda sobre o perfil dos participantes, quando analisada a inserção do egresso no mercado de trabalho, foram encontrados 67% dos egressos atuando como nutricionista. Assemelha-se ao resultado do estudo de Dalla-Lana (2010), em que 66% atuam na profissão e 34% não atuam. Tal semelhança também é encontrada no estudo de Letro e Jorge (2010) no qual 79% dos egressos participantes atuavam como nutricionistas.

Em relação a área de atuação, os estudos de Gambardella, Ferreira e Frutuoso (2000) – 36,6% em Nutrição Clínica e 31% em Alimentação Coletiva e Letro e Jorge (2010) – 50% em Nutrição em Clínica e 43,3% em Alimentação Coletiva encontraram resultados análogos aos encontrados nessa pesquisa. Os estudos do CFN (2006) – 43,85%; Rodrigues, Peres e Waissmann (2007) – 67%; Gomes e Salado (2008) – 47,93% também obtiveram como resposta a Nutrição Clínica como a principal área de atuação profissional dos nutricionistas.

A maior prevalência de atuação profissional em Nutrição Clínica, seguida da Alimentação Coletiva, pode ser justificada como um reflexo da criação e implantação da Nutrição no Brasil, uma vez que o surgimento da profissão foi fomentado por duas correntes, uma com caráter biológico e outra com caráter social. Ambas correntes se consolidaram e originaram as áreas supracitadas.

O perfil encontrado dos egressos estudados foi bem similar aos descritos em outros estudos com egressos de Nutrição, a maioria mulheres, jovens adultas, ainda refletindo a baixa procura por cursos de pós graduação, quando comparado a outros cursos da área da saúde. Com maior atuação profissional nas áreas de Alimentação Coletiva e Nutrição Clínica, ambas as áreas que deram origem a Ciência da Nutrição no mundo e, posteriormente, no Brasil.

## 4.2 SOBRE OS SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Visando atingir o segundo objetivo específico, buscou-se identificar e analisar os significados atribuídos pelos egressos à sua formação profissional (2ª parte do questionário). Com base na análise categorial-temática, emergiram quatro categorias, conforme segue: 1) didático-pedagógica; 2) corpo social; 3) infraestrutura; 4) competências aprendidas.

### 4.2.1 Categoria Didático-Pedagógica

Nesta categoria, foram inseridos e analisados os seguintes indicadores: estágios, disciplinas, metodologia de ensino/aprendizagem, planos de ensino, carga horária e atividades complementares.

Foram ressaltados como fortalezas do Curso: os estágios curriculares supervisionados, pois permitirão ao aluno um momento de vivência profissional; a disponibilidade de realizar estágios extra e curriculares; os estágios realizados nas áreas de Nutrição Clínica e de Microbiologia.

Quando questionados sobre o que mais gostaram no Curso, os egressos também destacaram os estágios pelas vivências e práticas oportunizadas.

Foram apresentados como fragilidades do Curso os seguintes pontos referentes aos estágios: período de realização, tempo de duração curto (apenas dois meses), diferentes locais de realização, falta de trabalhos extras. Com relação aos estágios curriculares não supervisionados, que não são da responsabilidade da IES, foram referidas como fragilidades as poucas oportunidades disponibilizadas pela mesma e ausência de remuneração dos estágios; além disso o fato da IES não buscar parcerias e incentivos. Quando questionados sobre o que menos gostou, foi possível identificar alguns pontos referentes aos estágios nas falas dos egressos, como: pouca carga horária dos estágios curriculares, estágios realizados em locais muito perigosos (baixadas) e a necessidade de antecipar o período de início dos estágios na estrutura curricular do curso, como forma de agregar mais conhecimento e vivências ao aluno.

Um vínculo maior com empresas empregatícias, dando mais oportunidades de estágio (não obrigatório) para os alunos, isto seria um incentivo a mais e

o futuro profissional de nutrição entraria no mercado de trabalho mais preparado, confiante e seguro (E7).

Considero como pontos positivos do curso o leque de oportunidades que me foram dadas, como os estágios em grandes instituições, onde pude aprender na prática como funciona a minha profissão e como o profissional pode atuar (...) (E36)

No que se refere as disciplinas, foram apresentadas pelos egressos as seguintes fortalezas: aulas práticas como facilidade na aprendizagem, alto nível de exigência, associação feita entre a teoria e a prática; além do destaque na matriz curricular para algumas disciplinas específicas, a Fisiopatologia da Nutrição e Dietoterapia e a Avaliação Nutricional, ambas contribuindo para área de Nutrição Clínica; além da Produção de Alimentos e Segurança Alimentar e da Dietética. Contudo, foram pontuadas algumas fragilidades, como segue: falta de aprofundamento em áreas como a Fitoterapia, a Nutrição Esportiva, a Marketing, a Nutrição Enteral, a Nutrigenômica, a Estética, a Gastronomia Clínica, entre outras; aulas práticas, consideradas poucas para algumas disciplinas, como a Nutrição Aplicada ao Exercício Físico, ou ainda poucas voltadas para o mercado de trabalho ou não utilizadas adequadamente; carga horária da disciplina Nutrição Aplicada ao Exercício Físico e a ausência de conteúdos importantes, principalmente os relacionados aos novos campos de atuação do profissional, como Gastronomia, Marketing, Fitoterapia, Estética. Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, os egressos ratificaram a ausência de matérias importantes, poucas aulas práticas e abordagem superficial de algumas disciplinas; incluíram também o distanciamento da Nutrição na matriz curricular da IES, o que foi minimizado a partir das aulas práticas ocorridas no 4<sup>o</sup> período, e o menor enfoque no mercado de trabalho.

As aulas práticas, os estágios, os simulados e os trabalhos interdisciplinares fazem com que o aluno coloque em prática o conhecimento adquirido nas aulas teóricas (E28).

Acredito que a fragilidade seria a inserção de disciplinas que não estão na grade curricular do curso de nutrição, como genética para que ampliasse a visão do profissional nutricionista recém-formado, diante de novas vertentes da nutrição nutrigenômica, uma vez que auxiliaria sobre a dietoterapia e

fisiopatologia da nutrição. E também acrescentar uma disciplina específica para nutrição enteral (teórico/prática), pois é um conhecimento de total abrangência do nutricionista, e este precisa estar totalmente capacitado e seguro para atuar no mercado de trabalho (E12).

Na visão dos sujeitos, as metodologias de ensino/aprendizagem foram descritas como umas das fortalezas do curso, por serem consideradas ótimas, excelentes, diferentes e didáticas. Contudo, pela ótica das fragilidades, os egressos consideraram estas metodologias como uma forma de cobrança, com falhas na transmissão do conhecimento que geravam um excesso de atividades. Ressaltaram o seminário como uma estratégia não utilizada adequadamente pelos docentes.

As metodologias de ensino também foram citadas como dificuldades ao longo do curso para alguns egressos quando relataram a dificuldade de realizar trabalhos em aula prática e a utilização de alguns métodos que não atingem a todos os alunos.

As dificuldades foram através de alguns métodos de ensino que não atingem todos os alunos. Mas através da ajuda de amigos pude reverter o quadro (E16).

Professores, metodologia de ensino, disponibilidade de material, laboratórios equipados, tudo isso foi excelente para o meu aprendizado (E30).

No que se refere aos planos de ensino, esses foram referidos entre as fortalezas e o que mais o egresso gostou no curso, com o cumprimento do cronograma das disciplinas. Não surgiram citações sobre o plano quando os egressos falaram sobre fragilidades, dificuldades e o que menos gostou no curso.

Cumprimento do cronograma, organização das aulas e aulas com professores atuantes (E4).

A carga horária do curso foi descrita como uma fortaleza do Curso. Não houve citações sobre a mesma quando buscou-se conhecer as fragilidades, dificuldades e o que menos gostou no curso. No entanto, algumas falas dos egressos fazem menção a carga horária específica de disciplinas e alguns estágios como fragilidades, sem abordar o reflexo deste aumento no curso como um todo.

Acredito que algumas áreas importantes da profissão poderiam ter sido mais exploradas, com carga horária de aula maior e atividades práticas (E36).

Em relação as atividades complementares, foram apontadas como fortalezas e que mais gostou do curso a disponibilidade pela IES de projetos, oficinas, palestras e monitorias, essa última de dois tipos: a voluntária (sem remuneração e processo seletivo diretamente com o docente da disciplina) e a oficial (com remuneração e processo seletivo realizado pela instituição, considerando o edital em vigor). Quando foram abordadas as fragilidades, também se referiu a pouca oferta de cursos.

Numa perspectiva global e abrangente, verificamos quanto a categoria didático-pedagógica que os discursos dos egressos estão parcialmente em consonância com as DCN para os seguintes indicadores: metodologia de ensino/aprendizagem e atividades complementares.

No entanto, quando fazem menção aos estágios, disciplinas e carga horária do curso grande parte dos discursos se distanciam delas e geram uma visão distorcida das obrigatoriedades a serem seguidas pelas IES para o funcionamento de um curso de Nutrição. É possível também constatar que os egressos desconhecem o perfil do egresso estabelecido pelas DCN como referencial a ser preconizado pelas IES.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição (2005), o perfil do formando egresso/profissional esperado é

Nutricionista, com formação generalista, humanista e crítica. Capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e a atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural.  
Nutricionista com Licenciatura em Nutrição capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Nutrição (DCN, 2005, p.1).

Diante deste perfil, as especificidades enumeradas pelos egressos e demandadas como necessidades atuais a serem atendidas pelo curso, durante o processo de formação, reflexo do mercado de trabalho, ficam bem distantes da realidade a ser cumprida pela IES. As novas áreas, como: Nutrigenômica, Fitoterapia, Estética, Gastronomia Clínica e outras, constantes nos discursos dos egressos como ausentes na matriz curricular, não atendem a prioridade das DNC (2005) “a formação do nutricionista deve contemplar as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS)” (DCN, 2005, p.3).

Segundo o decreto federal nº 87.497/82, em seu Artigo 3º, o estágio curricular é definido como:

O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado oferecendo oportunidades e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.

Mais recentemente, a Lei n. 11.788/2008 em seu artigo primeiro define estágio como:

“[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Considerando as duas definições de estágio curricular, percebe-se, através da fala dos egressos, que o Curso Nutrição do CESUPA tem alcançado parcialmente ao que se propõe, em relação a este indicador; da mesma forma é possível constatar uma ansiedade tardia dos egressos, quando falam da necessidade de aumentar o tempo de estágio ou ainda quando propõe iniciá-lo em períodos mais intermediários do curso. Provavelmente, esta fala seja reflexo de um despertar tardio para o processo de formação do qual este indivíduo fez parte e assim a busca por uma forma de compensação.

Vale ressaltar, que os cursos de graduação têm autonomia para aumentar a carga horária dos estágios sem comprometer o restante da matriz curricular, e todos os cursos de graduação na área da saúde, a partir de 2005, tem por obrigação cumprir o estabelecido pelas DCN. De acordo com as DCN (2001), no artigo 7º são definidos os parâmetros numéricos dos estágios: “a carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá atingir 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Nutrição proposto”.

Parágrafo Único. A carga horária do estágio curricular deverá ser distribuída equitativamente em pelo menos três áreas de atuação: nutrição clínica, nutrição social e nutrição em unidades de alimentação e nutrição. Estas atividades devem ser eminentemente práticas e sua carga horária teórica não poderá ser superior a 20% (vinte por cento) do total por estágio (DCN, 2005,p.4).

Os discursos dos egressos, referente as metodologias de ensino/aprendizagem, refletem ainda a existência de um grande nó no curso, uma vez que não basta apenas propor ou impor aos docentes de Nutrição a mudança da metodologia utilizada. Vale a pena lembrar, que as raízes deste problema são bem mais profundas, estão na formação do docente da área da saúde, habituado ao modelo tradicional e formal, sem qualquer das características que as próprias

DCN vêm trazendo para formação do profissional de saúde, pois enfatiza uma formação de atitudes voltadas para a saúde, a cidadania e a atuação em equipe, avançando também na integração entre ensino e serviço, vinculando a formação acadêmica às necessidades sociais da saúde. Busca-se um preparo adequado para uma assistência de qualidade em saúde, com abordagem integral, interdisciplinar, multiprofissional e equitativa. As DCN colocam ainda o professor como um facilitador no processo ensino-aprendizagem e não mais como o detentor de todo conhecimento.

Os próprios professores mostram-se resistentes às modificações, continuam a ensinar como sabem, evitam às novas metodologias de ensino-aprendizagem e incorporar concepções pedagógicas mais avançadas ou de vanguarda, especialmente quando envolvem relações democráticas entre professores e alunos. Em outras palavras, há uma tendência a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência universitária (COSTA, 2009)

#### **4.2.2 Corpo Social**

Nesta categoria, foram inseridos e analisados os seguintes indicadores: corpo docente, coordenação de curso e discentes.

No que se refere ao corpo docente, foram mencionadas, pelos egressos, como fortalezas: a qualificação dos docentes, a disponibilidade para uma formação visando o mercado de trabalho e para esclarecer dúvidas, a equipe muito boa de docentes, a preparação e a capacitação docente, além do comprometimento destes com a atividade desenvolvida. Além disso, o corpo docente também foi citado inúmeras vezes, quando o questionamento da pesquisa foi o que mais gostou no curso, destacando-se nos seguintes pontos: pontualidade, acessibilidade, qualificação, experiência e atuação na área da Nutrição, disponibilidade, amigável, excelente, preparados, dedicados, responsáveis, competentes, fenomenal, atenciosos, ótimos, capacitados, conhecimento e com bom relacionamento com os alunos.

O curso é composto por grandes professores, totalmente qualificados e dispostos a fazer dos alunos, profissionais aptos para o mercado de trabalho, com ótimas e diferentes metodologias de ensino. Sem contar com a estrutura da instituição, que garante uma melhor aprendizagem, com ótimos laboratórios no qual há a possibilidade de colocar a teoria em prática. As

matérias estão de acordo com as estabelecidas pelo MEC, o que facilita conhecer as diferentes áreas da nutrição que podem ser seguidas (E6).

Um fato interessante, que merece ser destacado, é que não houve referência sobre o corpo docente, quando questionadas as fragilidades do curso para os sujeitos da pesquisa. Em contrapartida, algumas questões foram citadas como dificuldades enfrentadas pelos egressos ao longo do curso, sendo: falta de assiduidade, troca de professores ao longo do semestre e metodologia de ensino/aprendizagem utilizada por alguns professores.

Em algumas disciplinas que os professores não eram assíduos houve dificuldade em assimilar a matéria tendo que procurar por outros meios o entendimento (E3).

Uma dificuldade era a troca de professores muitas vezes seguidas em uma única disciplina e semestre (E29).

Quando abordados os pontos que os egressos menos gostaram ao longo do curso são mencionados os seguintes itens, referentes ao corpo docente: falta de assiduidade, atrasos, descomprometimento e atitudes por parte de alguns professores.

Alguns professores (poucos) não tiveram comprometimento com os alunos, faltavam, não terminavam o conteúdo programático (...) (E24).

Sobre a Coordenação do Curso de Nutrição, os sujeitos desta pesquisa referiram como o que mais gostaram no curso: as mudanças ocorridas provocaram uma melhora significativa, maravilhosa, capacitada, organizada, acessível facilitando a solução de problemas, incentivadora, disponibilidade para resolução de problemas e pronta a ajudar.

O curso de nutrição possui uma coordenação muito capacitada, organizada e o principal, de fácil acesso o que facilitava a solução dos problemas, o que é um ponto muito positivo. (...) (E6).

(...) Na coordenação do curso houve uma melhora significativa com a substituição da coordenadora atual por professora da instituição (...) (E16).

Vale ressaltar, a mudança na formatação da Coordenação de Curso, ocorrida em agosto de 2010, com a criação da função de Coordenadora Adjunta do

Curso de Nutrição do CESUPA. Esta função passou a ser desenvolvida por uma docente do quadro do referido Curso, que manteve paralelamente suas atividades em sala de aula, ministrando duas disciplinas, no 1º e 5º períodos. Tal fato possa explicar as falas dos egressos quando usaram as expressões “mudanças”, “houve melhorias significativas”, entre outras, quando se referiram a Coordenação de Curso.

Na visão de outros egressos, a coordenação de curso também estava entre as coisas que menos gostou ao longo do curso, principalmente, no que tange aos itens: difícil acesso, desorganizada com relação aos eventos acadêmicos e o distanciamento dos discentes.

A coordenação de curso que por vezes me pareceu “desorganizada”, principalmente na realização de eventos acadêmicos como “Semana de Nutrição”, dentre outros (E2).

Em síntese na categoria corpo social, os egressos possuem uma visão geral muito positiva quando avaliam o corpo docente e a coordenação de curso. Contudo, também revelam algumas fragilidades que necessitam de acompanhamento e melhorias, a fim de que o curso possa atingir, como um todo, um nível de qualidade superior.

Por vezes, os discursos de alguns egressos sobre o corpo docente relevam bem mais do que uma relação aluno-professor e mostram que também foi possível construir uma relação de amizade e cuidado, indo além do compromisso pedagógico. Contudo, também os egressos destacam a importante contribuição de alguns professores, mas também denunciam a insegurança e a falta de compromisso de outros que limitaram suas oportunidades de aprendizagem.

Sobre a coordenação de curso, é possível constatar, através dos discursos, que ocorreu uma mudança de coordenador, o que foi apresentado por muitos como um ponto positivo, favorecendo maior aproximação com os discentes, resolutividade de problemas, disponibilidade e acessibilidade.

Os resultados encontrados nessa pesquisa assemelham-se aos de Meira (2007), que estudou a percepção dos egressos de enfermagem, sendo possível constatar que, naquele momento, avaliação dos docentes apontou fortalezas e fragilidades sobre os mesmos; e, assim como aconteceu com os egressos de nutrição, também existiam docentes que desenvolviam uma relação de amizade, além do compromisso existente processo ensino-aprendizagem dos indivíduos.

### 4.2.3 Infraestrutura

Nesta categoria, foram inseridos e analisados os seguintes indicadores: estrutura física, biblioteca e laboratórios.

Sobre a estrutura física, foram ressaltados pelos egressos como fortalezas e o que mais gostou no Curso: as boas condições da IES como ponto favorável ao ensino, a excelência e a adequação da estrutura física.

Boa estrutura oferecida pela faculdade. Comprometimento dos professores com as disciplinas (E24).

Boa estrutura física, com laboratórios completos e corpo docente no geral bom (E25).

Quando investigadas as fragilidades do Curso, a estrutura física da IES não é considerada como um ponto a ser melhorado. No entanto, quando os egressos mencionam o que menos gostou ao longo do Curso, a estrutura física é apresentada no que se refere a lanchonete, por não ofertar para consumo alimentos considerados saudáveis.

(...) A lanchonete que não oferecia aos alunos uma alimentação saudável, mas ao longo do curso melhorou a qualidade (E2).

A lanchonete não tinha muitas opções saudáveis (...) (E28).

No momento de avaliar o curso, a estrutura física é referida como item a ser melhorado pela IES, mas também é avaliada positivamente, no que tange a acessibilidade e disponibilidade para o desenvolvimento do curso.

Por que algumas coisas precisam melhorar como a estrutura física, capacitação do corpo docente, mais projetos de pesquisa (E4).

Na visão dos egressos, a biblioteca foi referida como uma das fortalezas do curso, por ter em seu acervo boas literaturas, livros atualizados e referências científicas. Além disso, o acervo da biblioteca é citado como um dos pontos que mais os egressos gostaram ao longo do Curso.

Estrutura que o curso oferecia para minha formação: laboratórios, bibliotecas com livros atualizado. Professores devidamente preparados, aulas práticas, estágios (E9).

Em relação aos laboratórios do curso, os mesmos são citados entre as fortalezas do curso por serem: bons, ótimos, completos e possuírem todos os equipamentos necessários.

Laboratórios completos para atividades práticas e estágios obrigatórios em hospitais como em Nutrição coletiva (E1).

Os laboratórios foram destacados como pontos positivos no curso quando os egressos mencionaram que os mesmos são ótimos, completos e equipados.

Gostei do projeto pedagógico em si. Das informações atualizadas que nos era repassada acerca da Nutrição. Do corpo docente em sua maioria capacitado para nos ensinar. E dos laboratórios altamente equipados (E34).

Outro fato importante que podemos constatar é que os laboratórios não foram citados entre as fragilidades do curso, as dificuldades dos egressos e o que menos gostaram, ao longo dos anos.

Nesta categoria, em suma, os egressos tecem inúmeros elogios a infraestrutura disponibilizada na IES, alguns verbalizam detalhes sobre a biblioteca e laboratórios, principalmente, os específicos do Curso de Nutrição. A biblioteca foi destacada pelo tipo e atualização do acervo bibliográfico favorável para a formação do Nutricionista, e o segundo, apontado como um diferencial do Curso, quando comparado a outros.

A lanchonete foi apresentada como desfavorável ao se avalia-la com um olhar mais crítico e de acordo com princípios da Nutrição. Provavelmente, este olhar mais crítico sobre este espaço físico é consequência da formação técnica específica da área de estudo em questão, Nutrição, refletindo frustrações de expectativas e ansiedade em praticar, dentro do ambiente escolar, os princípios que aprendem e discutem na teoria. Há inquietação de se conviver com práticas alimentares agressivas e errôneas, principalmente, ao olhar de um futuro nutricionista.

No estudo realizado por Meira (2007), ao avaliar a formação do enfermeiro a partir da percepção do egresso, a instituição de ensino também foi apontada como um elemento favorável para o seu processo de formação.

Freire (2006, p. 45) afirma que: “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço, destinado ao ensino”. Explica que o significado pedagógico e o ‘discurso formador’ de uma escola respeitada em seu espaço, vai além da imaginação. E ainda, que esse discurso é ‘pronunciado’, com eloquência, através de

cada detalhe do ambiente, seja pela limpeza do chão, na beleza das salas, na higiene dos sanitários ou simplesmente nas flores que o adornam.

#### 4.2.4 Competências Aprendidas

Apesar do questionário eletrônico ter sido elaborado com o intuito de identificar os significados que os egressos atribuíam à sua formação e ao projeto pedagógico do curso, também foram referidas pelos sujeitos as competências aprendidas, durante o período da formação, como fortaleza do curso, sendo: a ética, a visão humanizada do paciente, o senso crítico, a reflexão e a individualidade dos seres humanos.

Ética para cuidar da vida do paciente, trabalhamos com vidas e precisamos está bem informada para lidar com patologias. Aprendi também que devemos estudar sempre, todos os dias, o conhecimento nunca é pouco (E22).

Cultivar o senso crítico dos alunos, foco na individualidade dos seres humanos e reflexão sobre a realidade de cada grupo populacional (E33).

Da mesma forma, os egressos referiram dificuldades pessoais, quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, sendo elas: distância de casa, distância da família; falta de dinheiro; falta de interesse por disciplinas específicas; ausência do gosto pela leitura; falta de organização e administração do tempo para desenvolver trabalhos, estudos e lazer; ausência de conhecimentos básicos; dificuldades na associação de conteúdos entre disciplinas (interdisciplinaridade); dificuldades de entendimento dos conteúdos e por vezes o desânimo.

Faltou o gosto pela leitura. Quando se é acadêmico, estuda-se para passar nas matérias. Busca de conhecimento além do que se estudava. (E9).

Dificuldade em entender o que estava sendo passado e dificuldade em organização da minha parte. Com o tempo passei a me organizar melhor e fui buscando conhecimento com os colegas de classe e com pesquisas na internet (E10).

O que denominamos competências aprendidas, neste estudo, reflete o olhar do egresso sobre si mesmo e seu papel de protagonista na formação acadêmica, reconhecendo suas fragilidades e limitações em vários níveis: social, econômico, psicológico e cognitivo. Revela-se também a ausência de habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas ao longo de sua vida estudantil, como o gosto pela leitura e a organização para o estudar.

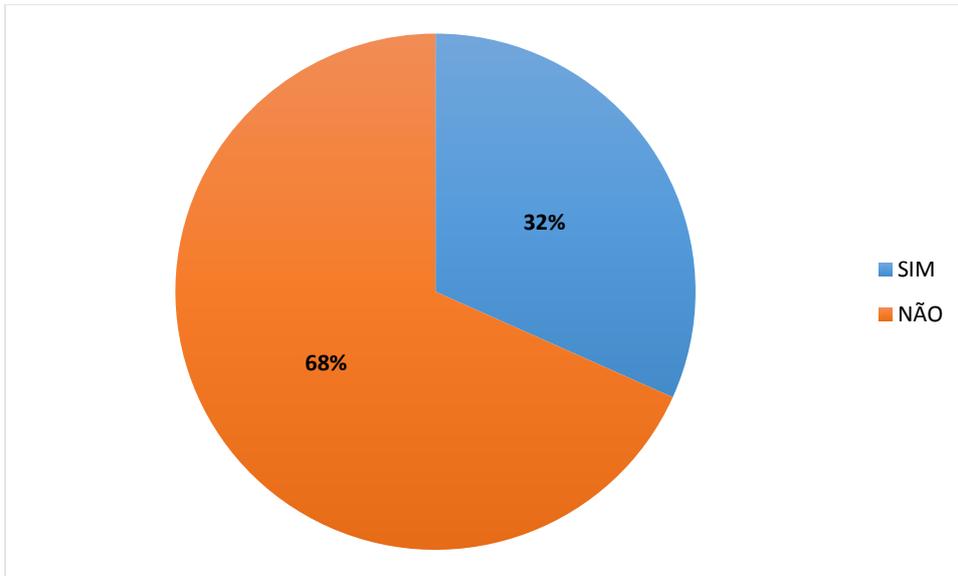
Além disso, também foram exaltadas as fortalezas deixadas pelo curso na sua vida, indo muito além dos conhecimentos técnicos inerentes à profissão de Nutricionista e da área da saúde, e chegando ao desenvolvimento de um olhar mais crítico e reflexivo sobre a sociedade da qual faz parte, a ética e a visão humanizada. Um olhar sobre o outro não como uma patologia, um problema, uma parte; porém, um olhar completo, reconhecendo o outro como um todo, um ser com limitações e habilidades.

Meira (2007) conseguiu, também, identificar expressões nas falas dos egressos de enfermagem que traduzem o reconhecimento do seu papel como protagonista principal no cenário educacional, reforçando o modelo cognitivista da aprendizagem, no qual o discente tem maior possibilidade de autocontrole e autonomia quanto à sua formação.

#### 4.3 SOBRE O PPC

Quando questionados em relação ao acesso ao Projeto Político-pedagógico do Curso (PPC) de Nutrição, 68% dos egressos (Gráfico 9) referiram que não tiveram acesso ao longo do curso; 32% responderam ter tido contato com tal documento e mencionaram que este foi realizado em sala de aula no início de cada semestre.

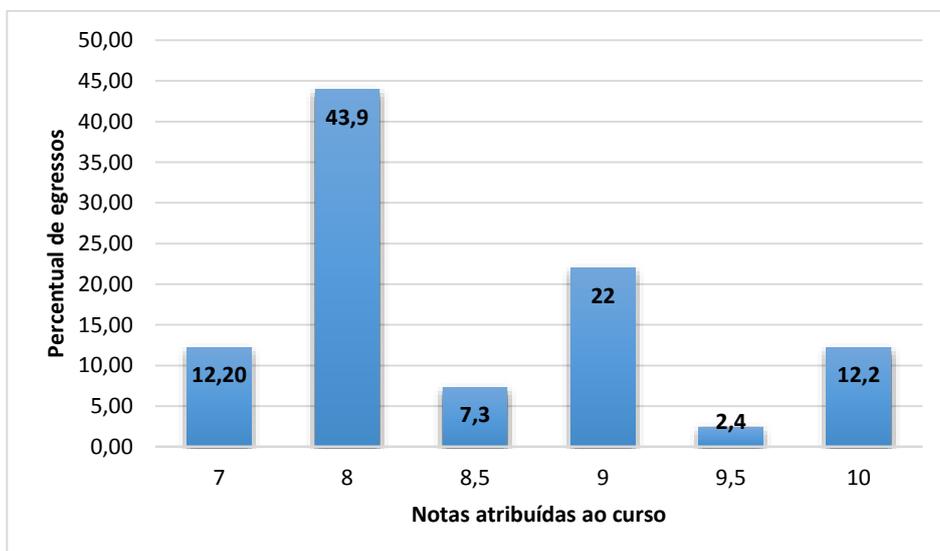
Gráfico 9 – Distribuição dos egressos de Nutrição, segundo acesso ao PPC.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Em relação a avaliação do curso, quando solicitados que atribuíssem uma nota de 0 a 10, a variação das notas foi de 7,0 a 10,0, com uma maior prevalência na nota 8,0, 43,9% (Gráfico 10). A maioria (82,93%) dos egressos informou como justificativa para as notas atribuídas, as fortalezas ou fragilidades ou dificuldades ou o que mais ou menos gostou. Os demais, 17,07% não tiveram justificativa para a nota atribuída, independentemente da nota atribuída.

Gráfico 10 – Distribuição dos egressos de Nutrição, de acordo a nota atribuída na avaliação do Curso.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

### 4.3.1 Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem

Nesta categoria, foi analisada a avaliação do processo ensino-aprendizagem, sendo abordados os seguintes aspectos: os tipos/modalidades utilizados, o período ou a frequência de realização, a adequação dos tipos/modalidades para as disciplinas e o significado dos tipos/modalidades para o processo.

Em relação aos tipos/modalidades de avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas do curso, os egressos referiram vários tipos/modalidades empregadas nas diferentes disciplinas, entre elas: provas (teóricas e práticas, objetivas ou subjetivas, escrita ou orais), trabalhos de grupo ou individual, avaliações interdisciplinares, seminários, resenhas, exercícios, casos-clínicos, relatórios, seminário interdisciplinar. Todavia, também foram citadas as formas como a IES desenvolvia a avaliação do curso, aplicando questionário eletrônico ou presencial, esta última desenvolvida pela coordenação de curso, juntamente com a Coordenação de Graduação. Foram, também, mencionadas pelos egressos as categorias avaliadas pela IES: metodologia de ensino, docentes, estrutura física, coordenação de curso e a IES.

Diversas formas de avaliação eram aplicadas, tais como provas, trabalhos avaliativos, exposição de trabalhos, relatórios, resenhas, semana acadêmica, seminários interdisciplinares, entre outros (E36).

Em relação ao período ou frequência em que ocorreram as avaliações das disciplinas no curso, foi referido que existiam as mensais, as bimestrais e as semestrais; também foi apontado que a avaliação deveria ser continuada. A avaliação do curso, a critério da administração superior, acontecia sempre ao final do semestre.

A avaliação das disciplinas, da Instituição e serviços e professores pela coordenação ocorria a cada semestre. A avaliação das metodologias pelos professores ocorria sempre que necessário, e as avaliações dos alunos com provas, simulados e trabalhos corriam ao longo de cada semestre de acordo com a metodologia escolhida por cada professor (E28).

A avaliação era contínua, era considerada desde a frequência do aluno em sala de aula como parte de provas e trabalhos (E23).

No tocante a adequação dos tipos/modalidades de avaliações para as diferentes disciplinas do curso, foi considerada pelos egressos como positiva, quando a classificaram como boa, muito boa, forma correta, adequada, excelente, ótima e importante, ou positiva com ressalva, uma vez que os egressos referiram considerar os tipos/modalidades adequados, porém com algum tipo de necessidades de ajuste, por considera-las “pesadas”, monótonas e provocarem sobrecarga nos alunos.

Acredito que o tipo de avaliação é satisfatório porque víamos uma melhor no decorrer do curso (E6).

Ótimas, apenas deveria haver uma escala para as apresentações de trabalho e avaliações entre as matérias, para não sobrecarregar os alunos e possibilitar mais atividades extracurriculares (E15).

Sobre os significados dos tipos/modalidades de avaliação para o processo de formação/ensino-aprendizagem ao longo do curso, os egressos de um modo geral referiram que as diferentes avaliações atuaram como: aproximação com a vida profissional, avaliação do conhecimento e aprendizagem, ajudaram na aprendizagem, contribuíram de alguma forma para a formação acadêmica, melhoraram o desempenho profissional, foram parâmetro para identificar e corrigir erros, contribuíram para um melhor entendimento e serviram de estímulo para o aluno.

Quanto mais dinâmicas forem e melhor a integração tiver entre a prática e teoria, imitando e chegando o mais próximo possível da realidade, melhor para o desempenho do profissional (E7).

As provas e trabalhos são importantes demais para o processo de formação dos alunos. Assim como os estágios, em que se pode colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do curso (E28).

Significado de superação, pois cada tipo de avaliação era pertinente ao assunto dado e nos fazia correr atrás do mesmo para fazer o melhor nas avaliações e apresentações e não simplesmente decorar algo para passar de semestre (E32).

### 4.3.2 Metodologias de Ensino

Nesta categoria, foram analisadas as metodologias de ensino, sendo abordados os seguintes aspectos: os tipos/modalidades utilizados, a influência dos tipos/modalidades na participação acadêmica e o significado dos tipos/modalidades para o processo de formação/ensino-aprendizagem.

No que se refere aos tipos/modalidades de metodologia de ensino utilizadas, os egressos reportaram-se à diversidade destas empregadas no curso, entre elas: aulas expositivas, estudo de caso, aulas práticas em laboratórios e hospitais, seminários, discussões em grupos, casos clínicos, seminários interdisciplinares, visitas técnicas em locais de atuação profissional, entre outras.

As metodologias de ensino incluíram aulas teóricas com apresentação de slides, atividades e dinâmicas, aulas práticas, apresentação de trabalhos, aplicação de simulados (E28).

Cada professor desenvolvia uma metodologia com diversos recursos. Houve sistema de PBL, onde você é instigado a resolver o problema. Assim como metodologias tradicionais de conteúdo e avaliação (E5).

As metodologias diferenciavam de cada professor, mas todas conseguiam chegar ao objetivo que era ensinar uma mais rápidas outras um pouco mais demoradas (E41).

Quando questionados sobre se esses tipos/modalidades de metodologias de ensino, utilizadas no processo de formação, influenciaram sua participação acadêmica, 90,24% dos egressos afirmaram que sim e desses 39,02% justificaram como isso aconteceu no curso, como segue:

As diferentes metodologias facilitaram a relação entre alunos e a me sentir mais segura em exposições fora da instituição, como apresentação de trabalhos em congressos (E6).

Me possibilitou ter mais clareza, agilidade em englobar conhecimentos e raciocínio lógico (E7).

Tínhamos muita liberdade em sala para participarmos de forma atuante das aulas, concordando ou não com algum tema exposto (E36).

Em relação ao significado dos tipos/modalidades de metodologias para o processo de formação/ensino-aprendizagem ao longo do curso, os egressos apontaram que essas metodologias tiveram repercussão tanto na vida acadêmica, quanto na vida profissional e pessoal.

Era uma forma de me fazer buscar conhecimentos e ser mais interessada durante o curso. Principalmente quando tinha as discussões e seminários em sala (E8).

Significado de conhecimento de fato, pois nos foi dada de aprendizado que levamos para nossa vida profissional, como repassar nosso conhecimento (E32).

Significado muito importante, pois através dessas metodologias pode vencer a minha timidez e estudar com mais afinco sobre o tema proposto para o seminário e/ou palestra (E35).

### **4.3.3 Interdisciplinaridade**

Nesta categoria foi analisada a interdisciplinaridade e abordados os seguintes aspectos: o significado desta para o processo de formação/ensino-aprendizagem, relatos ou vivências interdisciplinares que tenham ocorrido ao longo do curso e sugestões sobre como alcançar mais avanços na interdisciplinaridade no curso.

Sobre os significados da interdisciplinaridade, os egressos referiram que esta representava uma forma de integração e/ou interação, seja entre conhecimentos de diferentes disciplinas do curso, ou entre profissões da área da saúde ou ainda entre áreas de atuação da nutrição. Além disso, também reconheceram a interdisciplinaridade como uma forma de enriquecer o conhecimento e o aprendizado, auxiliar à formação para o mercado de trabalho, ampliando o conhecimento do profissional. Um fato que despertou interesse foi que 04 (quatro) egressos não souberam expressar o significado solicitado.

O significado é importante, pois um profissional nutricionista precisa estar preparado para atuar em conjunto e possuir conhecimento amplo (E11).

Esta sem dúvida foi a melhor forma de aprendizado que obtive durante o curso, pois pude perceber a integração de todas as áreas da nutrição, tendo uma visão geral de como cada área pode ser inserida na outra (E36).

Quando solicitados a relatar um exemplo ou vivência interdisciplinar, os egressos discorreram sobre várias situações, entre elas: o seminário interdisciplinar, a prova interdisciplinar, o estágio de Nutrição Clínica e Hospitalar e da Clínica de Nutrição; houve destaque para o seminário interdisciplinar citado por 18 (43,90%) egressos. Mesmo com inúmeros relatos, ainda foi possível encontrar 06 (1,46%) sujeitos que referiram não recordam nenhuma situação marcante envolvendo a interdisciplinaridade.

Ocorria, semestralmente, a prova interdisciplinar com várias questões importantes, visando preparar o aluno para atuação. E ainda o seminário interdisciplinar onde um assunto envolvia outras disciplinas (E20).

O estágio em Nutrição Clínica faz com que você tenha essa interdisciplinaridade em relação a utilizar várias disciplinas para avaliar o paciente, assim como necessitar da equipe interdisciplinar para que esse paciente receba essa alimentação e recupere seu estado nutricional (E28).

Como sugestões para o avanço da interdisciplinaridade no curso, apenas 01 (um) egresso não deu contribuição; os demais reconheceram a necessidade de continuidade e melhoramento desta linha dentro do curso. Basicamente, as sugestões dos egressos revelaram três caminhos a seguir: práticas, seminário interdisciplinar e atuação dos docentes.

A necessidade de utilizar atividades práticas interdisciplinares ao longo do curso, seja na forma de projetos de extensão, pesquisa, ações sociais, aulas práticas, trabalhos ou casos clínicos é um dos caminhos para um melhor resultado da interdisciplinaridade. Também foi ressaltada a necessidade de utilizar essas estratégias desde o início do curso.

O outro caminho sugerido foi o seminário interdisciplinar; houve concordância com a proposta existente no curso, porém apontaram alguns itens que podem ser melhorados, como: aumento da frequência de realização, inclusão em todos os períodos do curso e aperfeiçoamento da atividade existente.

O terceiro caminho enfatizado tem como foco os docentes, referindo-se os seguintes pontos: necessidade de mudanças de didática em algumas disciplinas,

professor que consiga fazer o link interdisciplinar entre as disciplinas e que consigam estimular e incentivar a visão interdisciplinar dos alunos.

Alguns egressos citaram como sugestão para o desenvolvimento da interdisciplinaridade o incentivo aos alunos a participar de eventos, contudo sem muita clareza ou definição de como isso poderia contribuir para o curso.

Estágios no início do curso para mostrar desde o início a realidade que será encontrada ao longo do curso e mudança na didática de algumas disciplinas, como por exemplo elaboração de questões mais contextualizadas, saindo daquele modelo padrão, fazendo o aluno raciocinar e não apenas ler, encontrar a resposta no texto e algo que foi feito no meu 6º semestre uma união das disciplinas na elaboração de um seminário expositivo e com entrega de trabalho escrito com um tema definido que conseguisse interligar as disciplinas (E2).

Só a prática faz com que aprendamos, só colocando em prática o aprendizado de sala de aula nos faz entender a profissão, então, a elaboração de ações sociais faz com que possamos integrar todas as áreas da nutrição, adquirindo assim maior conhecimento e experiência (E36).

Em síntese, ao avaliar o PPC os egressos nas três questões abordadas, neste estudo, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino e a interdisciplinaridade, conseguem expor em seus discursos uma visão crítica que possibilita sugestões de melhorias para o Curso.

Descrevem em detalhes, o emprego de uma diversidade de instrumentos avaliativos e metodologias de ensino-aprendizagem por vezes em uma mesma disciplina; reconhecendo, porém, que ainda são empregados instrumentos tradicionais, como prova e aula teórica no modelo unilateral, com o professor como o detentor do conhecimento e a utilização de slides.

Os egressos de Nutrição referem, em seus discursos, que as estratégias de ensino e os instrumentos avaliativos, utilizadas no curso, foram, de um modo geral, significativos para sua formação acadêmica, para sua vida pessoal e profissional. Outro significado, é o de aproximação com a vida profissional e, logicamente, sua contribuição para a formação.

No estudo de Meira (2007), os egressos de enfermagem, em seus discursos, falavam da necessidade de utilização de estratégias de avaliação mais

compatíveis com o mercado de trabalho. O discurso dos egressos de Nutrição assemelha-se.

Paiva (2002, p. 111) sugere que: “Os alunos devem participar ativamente do processo de avaliação, tendo oportunidade de se sentirem responsáveis por seu próprio desenvolvimento” e considera que, “os modelos e instrumentos de avaliação devam ser construídos buscando garantir e atingir os propósitos de certificação ou aferição de resultados e também a qualidade do ensino enquanto processo de formação de cidadãos”.

A interdisciplinaridade no Curso de Nutrição significa interação de conhecimentos, além da interação com as outras áreas da saúde. Sobre uma vivência interdisciplinar no curso, a maioria dos egressos destacou a realização de um Seminário Interdisciplinar desenvolvido a cada período do Nutrição.

Em relação às sugestões para melhoria da interdisciplinaridade no curso. Estas foram, basicamente, de continuidade e melhoramento das experiências desenvolvidas até o momento.

## 5 PRODUTOS DE POTENCIALIZAÇÃO DE CURSO

Considerando a análise dos discursos dos egressos e as necessidades relacionadas ao processo formativo vivenciado, foram propostas três estratégias que podem ser adotadas pela gestão do curso de nutrição do CESUPA com vistas a superar ou minimizar as fragilidades apontadas, para que o currículo do Curso de Nutrição se aproxime das proposições das DCN. Tais estratégias denominaremos a partir de agora de **Produtos de Potencialização de Curso**, aqui representados da seguinte forma:

- a) Criação das disciplinas **Vivência Integrada I à VI** no Curso de Nutrição;
- b) **Programa de Formação Docente Permanente**;
- c) Implantação de uma **Política de Avaliação de Cursos – Escuta de Egressos**.

A primeira proposta é a implantação das disciplinas **Vivência Integrada I à VI** no Curso de Nutrição, do 1º ao 6º semestre, terão por objetivo a integração teoria e prática do conhecimento e a interdisciplinaridade. Tais disciplinas deverão ser desenvolvidas por meio de metodologias ativas, buscando assim uma maior participação e envolvimento discente. Além deste caráter, terão ainda como objetivo possibilitar a experiência profissional, nas três grandes áreas de atuação do profissional nutricionista, quais sejam: Nutrição Clínica, Alimentação Coletiva e Nutrição Social. Tais áreas têm importância reconhecida nas DCN, pois são indicadas como áreas de estágios curriculares obrigatórios a serem cumpridos em todos os cursos de Nutrição.

As novas disciplinas buscarão garantir aos discentes, em diferentes momentos do curso: a inserção na realidade local e profissional; a percepção da realidade social da Região Norte e do Brasil e do Sistema Único de Saúde; a vivência de experiências nos cenários de atuação do Nutricionista; a construção de uma visão crítica e ética no exercício profissional e a compreensão do trabalho em saúde na perspectiva interdisciplinar e multiprofissional.

Tendo por base as vivências profissionais, ocorridas no período, caberia aos discentes identificarem as necessidades dos conhecimentos, seja ele transversal ou longitudinal. Esta será uma forma de também ampliar a demanda, ressaltada pelos

egressos, de inserir mais atividades práticas ao longo do Curso, como uma forma aumentar as experiências e a qualificação deste para o mercado de trabalho.

A segunda proposta é a criação de um **Programa de Formação Docente Permanente**. Apesar de termos conhecimento que a IES, da qual o Curso de Nutrição faz parte, possui uma Coordenação de Graduação (COGRAD), que dentre suas atividades tem a formação docente como objetivo, porém realizada de forma pontual e, provavelmente, sem conseguir atender a demanda dos cursos. A proposta estabelecida é que a IES, por meio da COGRAD, possa criar este programa de forma a contribuir com a formação docente.

A necessidade de melhorar a formação e a preparação do corpo docente do Curso de Nutrição ficou evidente nos discursos dos egressos, que citaram dentre as fragilidades a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais, pautadas no repasse de informação e sem a interação educando-educador, uma prática encontrada no curso que foi referida pelos egressos. Além disso, os egressos apontaram fragilidades no processo avaliativo, pois citaram a utilização de instrumentos não adequados e a valorização de modelos tradicionais (provas). De acordo com Costa (2009):

Os próprios professores mostram-se resistentes às modificações, continuam a ensinar como sabem, evitam às novas metodologias de ensino-aprendizagem e incorporar concepções pedagógicas mais avançadas ou de vanguarda, especialmente quando envolvem relações democráticas entre professores e alunos. Em outras palavras, há uma tendência a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência universitária (p.xx).

O **Programa de Formação Docente Permanente** terá como objetivos: contribuir com a realidade, pois a análise dos resultados suscitou haver fragilidades na formação dos docentes da área da saúde e o corpo docente é uma das dimensões do processo de avaliação de cursos; estabelecer um calendário de formação permanente e contínuo; capacitar os docentes no que tange a práticas avaliativas e novas metodologias de ensino-aprendizagem; acompanhar e orientar a elaboração/construção de instrumentos avaliativos para serem aplicados nas disciplinas com foco nas competências e habilidades apontadas nas DCN. Este programa será desenvolvido com uma maior frequência ao longo de cada semestre, aproximando a formação da realidade vivida pelo docente.

A terceira proposta é a implantação de uma **Política de Avaliação de Curso – Escuta de Egressos**. Tal proposta surge indiretamente dos discursos dos egressos do curso de Nutrição, pois é notório que um processo de avaliação de cursos de graduação deve ter maior abrangência e incluir outros indicadores de avaliação institucional.

A escuta poderá ser guiada por um questionário eletrônico, inserido na plataforma Google Docs, que possibilite à gestão do curso do CESUPA a coleta constante e sistematizada dos egressos em relação ao seu processo formativo e as demandas das experiências profissionais. Assim o Curso como um todo terá uma avaliação do processo formativo a partir do olhar/percepção daqueles que vivenciaram aquela formação, estabelecendo assim a concretização de um sistema de avaliação mais amplo e mais completo.

Vale ressaltar, que esta proposta está em consonância com a Lei do SINAES, que estabelece que a avaliação da IES deva ocorrer de forma ampla e integrada das dimensões institucionais.

Com vistas a contribuir com a terceira proposta apresentada, há a seguir um modelo de questionário eletrônico, construído com base no que utilizamos, mas ampliado para incorporar as dimensões e categorias emergentes dos discursos dos egressos.

### **Formulário Eletrônico (Modelo)**

#### **1ª Parte – PERFIL PESSOAL, DE FORMAÇÃO E PROFISSIONAL**

- 1) Idade: \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: ( ) Masc ( ) Fem
- 3) Estado Civil:
 

( ) Solteiro	( ) Viúvo
( ) Casado com registro	( ) Divorciado
( ) Casado sem registro	( ) Separado
- 4) Ano/semestre de conclusão da graduação: \_\_\_\_\_
- 5) Titulação máxima atual:
 

( ) Graduação	( ) Especialização em curso
( ) Especialização	( ) Mestrado em curso
( ) Mestrado	( ) Doutorado em curso
( ) Doutorado	
- 6) Se graduação, qual(is) a(s) razão(ões) para não ter iniciado a pós-graduação: (Assinalar com “X” mais de uma alternativa, caso julgue necessário)

- Falta de tempo  
 Falta de dinheiro  
 Falta de interesse nos cursos ofertados  
 Ausência de oferta de curso de interesse na região  
 Outros
- 7) Se cursando, qual a área da pós-graduação:
- 
- 8) Você está inserido no mercado de trabalho:  SIM  NÃO
- 9) Se sim, há quanto tempo? \_\_\_\_\_
- 10) Se sim, qual o tipo de local?  Público  Privado  Ambos
- 11) Se sim, em qual município? \_\_\_\_\_
- 12) Se não, qual(is) o(s) motivo(s) para você não estar inserido no mercado de trabalho? (Assinalar com "X" mais de uma alternativa, caso julgue necessário)
- Falta de oportunidade na área desejada  
 Baixa oferta salarial  
 Não se sentiu preparado para exercer a profissão  
 Não é a área de atuação desejada / Possui emprego em outra área  
 Recém formado (pouca experiência)  
 Oportunidades não atrativas  
 Atuou por um período e acabou trocando de área  
 Outro \_\_\_\_\_
- 
- 13) Qual o cargo ou função que exerce?
- 
- 14) Qual sua área de atuação profissional, considerando as definidas na Resolução do CFN nº380/2005? (Caso você esteja atuando em mais de uma área, atualmente, marque as duas opções correspondentes)
- Alimentação Coletiva** (atividades de alimentação e nutrição realizadas nas Unidades de Alimentação e Nutrição, como tal entendidas as empresas fornecedoras de serviços de alimentação coletiva, serviços de alimentação auto-gestão, restaurantes comerciais e similares, hotelaria marítima, serviços de buffet e de alimentos congelados, comissárias e cozinhas dos estabelecimentos assistenciais de saúde; atividades próprias da Alimentação Escolar e da Alimentação do Trabalhador)  
 **Nutrição Clínica** (atividades de alimentação e nutrição realizadas nos hospitais e clínicas, nas instituições de longa permanência para idosos, nos ambulatórios e consultórios, nos bancos de leite humano, nos lactários, nas centrais de terapia nutricional, nos SPA's e quando em atendimento domiciliar)  
 **Saúde Coletiva** (atividades de alimentação e nutrição realizadas em políticas e programas institucionais, de atenção básica e de vigilância sanitária)  
 **Docência** (atividades de ensino, extensão, pesquisa e coordenação relacionadas à alimentação e à nutrição)  
 **Indústria de Alimentos** (atividades de desenvolvimento e produção de produtos relacionados à alimentação e à nutrição)  
 **Nutrição em Esportes** (atividades relacionadas à alimentação e à nutrição em academias, clubes esportivos e similares)  
 **Marketing na área de Alimentação e Nutrição** (atividades de marketing e publicidade científica relacionadas à alimentação e à nutrição)
- 15) Qual a sua faixa salarial? (Considerar o valor atual do Salário Mínimo – SM – de R\$724,00)

- Menor de 02 SM  
 Mais de 02 a 03 SM  
 Mais de 03 a 04 SM  
 Mais de 04 a 05 SM  
 Mais de 05 a 06 SM  
 Acima de 06 SM
- 16) Qual sua carga horária semanal?
- 20h semanais  
 30h semanais  
 36h semanais  
 40h semanais  
 Horista  
 Outra
- 17) Qual seu grau de satisfação com a atividade profissional que exerce?
- Muito satisfeito  
 Satisfeito  
 Insatisfeito
- 18) Se insatisfeito, qual(is) o(s) motivo(s)? (Assinalar com "X" mais de uma alternativa, caso julgue necessário)
- Baixo salário  
 Carga horária trabalhada  
 Atividades desenvolvidas  
 Falta de identificação com a área de atuação  
 Funções incoerentes com as atribuições de nutricionista  
 Área de atuação não pretendida  
 Relações interpessoais conflituosas  
 Outros \_\_\_\_\_
- 19) Qual(is) a(s) dificuldade(s) encontrada(s) por você durante o exercício profissional? (Assinalar com "X" mais de uma alternativa, caso julgue necessário)
- Falta de experiência  
 Forte concorrência para obter emprego  
 Falta de domínio de uma língua estrangeira  
 Desconhecimento das atividades técnicas referentes área profissional  
 Outros \_\_\_\_\_

## 2ª Parte - QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição (2005), o perfil do formando egresso/profissional esperado é

“Nutricionista, com formação generalista, humanista e crítica. Capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e a atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural.

Nutricionista com Licenciatura em Nutrição capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Nutrição”

1) Quais as fortalezas do seu curso?

---



---

---

2) Quais as fragilidades do seu curso?

---

---

---

3) Quais as dificuldades que você enfrentou ao longo do seu curso? E como você conseguiu superá-las?

---

---

---

4) Que nota daria de 0 a 10 você daria ao seu curso? Justifique.

---

---

---

5) O que você mudaria na formação, considerando o que você vivencia hoje na atuação profissional? Justifique.

---

---

---

6) Qual o significado da formação que você obteve no curso de Nutrição do CESUPA (com relação a sua vida profissional e/ou pessoal)?

---

---

---

### **3ª Parte: QUESTÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC)**

1) Ao longo do seu curso, você teve acesso ao documento denominado Projeto Político-pedagógico do Curso (PPC)?

( ) SIM            ( ) NÃO

2) Se sim, como foi esse acesso ao PPC?

---

---

---

3) Se sim, você participou da elaboração e/ou discussão do PPC? Como?

---

---

---

4) Você tem conhecimento sobre as DCN que regem o curso?

---

---

---

5) Você acha que o curso tem cumprido os objetivos das DCN?

---

---

---

- 6) Qual o seu nível de satisfação com a sua formação de graduação?
- Muito Insatisfatório
  - Insatisfatório
  - Neutro
  - Satisfatório
  - Muito Satisfatório
- 7) Você se considera um nutricionista bem sucedido profissionalmente?
- Com certeza não
  - Provavelmente não
  - Neutro
  - Provavelmente sim
  - Com certeza sim
- 8) Tem participado de eventos científicos ou cursos de aprimoramento profissional após a graduação?
- Sim, de forma satisfatória.
  - Sim, mas não na medida que gostaria
  - Não
- 9) Qual(is) o(s) motivo(s) que dificulta(m) a participar em atividades para aprimoramento profissional: (Assinalar com "X" mais de uma alternativa, caso julgue necessário)
- Alto custo dos eventos científicos
  - Alto custo dos livros e periódicos
  - Falta de programas de treinamento no local de trabalho
  - Falta de apoio institucional
  - Falta de tempo
  - Encargos familiares
  - Dificuldade de acesso ao computador e internet
  - Outra: \_\_\_\_\_
- 10) Os conhecimentos adquiridos durante o curso foram importantes para a formação profissional de que modo?
- Muito satisfatório
  - Satisfatório
  - Insatisfatório
  - Sem condição para responder
- 11) Como você considera o currículo do seu curso em relação à sua formação para sua atuação profissional?
- Adequado à realidade
  - Pouco adequado à realidade
  - Totalmente fora da realidade
  - Outro \_\_\_\_\_
- 12) Privilégio de áreas no curso:
- 12.1) Analisando o conjunto de disciplinas do seu curso, é possível detectar áreas mais privilegiadas, ou seja, áreas para as quais o curso dispensa mais atenção: qualificação docente, carga horária, eventos, atividades complementares e outros?
- Sim
  - Não
- 12.2) Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_
- 12.3) Ainda em caso afirmativo, qual(is) a(s) consequência(s) da existência desse maior privilégio para sua atuação profissional? \_\_\_\_\_
-

12.4) Assim como a questão 12.1, é possível detectar áreas menos privilegiadas?

( ) Sim ( ) Não

12.5) Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_

### **3.1. Quanto à avaliação do processo ensino-aprendizagem**

13) Sobre a avaliação, quais os tipos/modalidades utilizadas ao longo do seu curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14) Sobre a avaliação, qual o período ou frequência em que ocorriam ao longo do seu curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15) Como você avalia a adequação dos tipos/modalidades de avaliações para as diferentes disciplinas ao longo do seu curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16) Qual o significado dos tipos/modalidades de avaliação para o seu processo de formação/ensino-aprendizagem ao longo do seu curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **3.2. Quanto as metodologias de ensino**

17) Sobre as metodologias, quais os tipos/modalidades utilizadas ao longo do seu curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18) Sobre as metodologias, esses tipos/modalidades influenciaram sua participação acadêmica ao longo do seu curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19) Qual o significado dos tipos/modalidades de metodologias para o seu processo de formação/ensino-aprendizagem ao longo do curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **3.3. Quanto à interdisciplinaridade**

20) Sobre a interdisciplinaridade, qual o significado da interdisciplinaridade no seu processo de formação/ensino-aprendizagem ao longo do curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21) Relate um exemplo ou vivência de interdisciplinaridade que tenha ocorrido ao longo do seu curso?

---

---

---

22) O que você sugere para avançar mais na interdisciplinaridade no seu curso?

---

---

---

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou identificar e analisar os significados construídos por egressos de um curso de bacharelado em Nutrição de uma Instituição de Ensino Superior, particular, acerca do seu processo de formação e do projeto pedagógico.

O “estado da arte” sobre a temática apontou escassez de registros tanto sobre o perfil do egresso de cursos de bacharelado em Nutrição como sobre a participação destes como um indicador avaliativo de curso.

Considerando os resultados encontrados e aqui representados, pôde-se compreender alguns aspectos que necessitam ser melhor trabalhados no processo de formação do Nutricionista.

Em relação aos egressos do curso, concluímos que há fragilidades no que se refere a informações quanto às responsabilidades e obrigações a serem cumpridas no processo formativo, estabelecidas pelo MEC e contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Nutrição.

No que se refere aos docentes, concluímos que no exercício profissional revelam-se marcas de uma formação tradicional e conseqüentemente, há dificuldades para modificar o processo ensino-aprendizagem para uma perspectiva construtivista, assim, há necessidade de um projeto institucional intenso e constante de educação permanente. No entanto, há estratégias em curso no processo de formação, reveladas nos discursos dos egressos, que são indícios de uma transição como: a existência de atividades interdisciplinares, a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, o emprego de instrumentos avaliativos diversificados e o reconhecimento do profissionalismo e comprometimento dos docentes.

Em relação a IES e o curso de Nutrição, concluímos que há necessidade de estratégias que possam contribuir para que o processo ensino-aprendizagem seja ativo intensificando o comprometimento docente e a participação discente.

Os resultados permitiram a construção de uma proposta para o curso de bacharelado em Nutrição, aqui nomeada **Produtos de Potencialização de Curso**. Estes produtos são: criação das disciplinas **Vivência Integrada I à VI**, para garantir a

inserção do discente desde o início do curso nos cenários em que se dão as práticas profissionais; a criação de um **Programa de Formação Docente Permanente** e a implantação de uma **Política de Avaliação de Cursos – Escuta de Egressos**.

## REFERÊNCIAS

ACUÑA, K.; CRUZ, T. O surgimento da Ciência da Nutrição e breve histórico das políticas de alimentação no Brasil. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 27, n.1/2, p.114 – 123, Jan./Jul., 2003.

ALVE, E.; ROSSI, C. E; VASCONCELOS, F. de A. G. Nutricionistas egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: áreas de atuação, distribuição geográfica, índices de pós-graduação e de filiação aos órgãos de classe. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.16, n.3, p.295-304, jul./set.

APERIBENSE, P. G. G. de S.; BARREIRA, I. de A. A enfermeira Lieselotte Hoeschl Ornellas e o surgimento da profissão de nutricionista. **Esc. Anna Nery de Ver Enferm**, v. 10, n.3, p. 560-4, Dez. 2006.

Associação Brasileira de Nutrição. **Histórico do nutricionista no Brasil. 1939 – 1989**. São Paulo: Atheneu, 1991. 444p.

BANDUK, M.L.S.; RUIZ-MORENO, L.; BATISTA, N.A. A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.13, n.28, p.111-20, jan./mar. 2009.

BARDAGI, M. P. et al. Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. **Psicologia ciência e profissão**, v. 28, n.2, p.304-15, 2008.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação dos cursos de graduação na perspectiva dos egressos: um indicador de avaliação institucional. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abril 2004. P.3

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

CALADO, C. L. de A. **A expansão dos cursos de Nutrição no Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB**, 2004. Disponível em: [www.cfn.org.br/novosite/pdf/expansao.pdf](http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/expansao.pdf). Acesso em: 21 mar. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução CFN nº 380/2005. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referências por área de atuação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2006. Seção I.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES 5/2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2001. Seção 1, p.39.

COSTA, N. M. da S. O. Formação pedagógica do professor de nutrição: uma omissão consentida? **Revista de Nutrição**, Campinas, v.22, n.1, p.97-104, jan./fev., 2009.

CRISTOFOLLI, C.; BONATO, L.; RAVAZZANI, E. D. Análise Histórica da profissão de nutricionista. **Caderno da Escola de Saúde**, Curitiba, v.2, n.6, p. 1-7, (s.d.). Disponível em: <http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/saude/article/viewFile/879/753> Acesso em: 13 fev. 2014.

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/> Acesso em: 08 abril 2014.

DALLA-LANA, M. **Estudo sobre a situação profissional dos egressos do curso de nutrição da universidade de federal do rio grande do sul**. 64f. Monografia (Especialização em Saúde Pública) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28108>. Acesso em: 10 abril 2014.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GAMBARDELLA, A. M. D.; FERREIRA, C. F.; FRUTUOSO, M. F. P. Situação profissional de egressos de um curso de nutrição. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.13, n.1, p. 37-40, jan./abr., 2000.

LETRO, L. C. M. A. O.; JORGE, M. N. Inserção profissional dos nutricionistas egressos do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE/MG. **Nutrir Gerais**, Itapiranga, v. 4, n.7, p.668-680, ago/dez.

LUZ, Maria Mercês de Araújo. **Trajetória do curso de nutrição da Universidade Federal do Piauí: 1976-2008**. 159f. Dissertação (Mestrado em Alimentos e Nutrição) – Universidade Federal do Piauí, 2012.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing: metodologia e planejamento**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Avaliação da formação de enfermeiros segundo a percepção de egressos. **Acta Paul Enferm**, v.21, n.4, p. 556-61, 2008.

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Avaliação de curso de graduação segundo egresso. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n.2, p.481-5, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&option=com_content)  
Acesso em: 26 mar. 2015.

OLIVEIRA, D. C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem - UERJ**, Rio de Janeiro, v.16, n.4, p. 569-76, out/dez, 2008.

PEREIRA, Jussara Oliveira; OLIVEIRA, Elaine Ferreira de. A importância do profissional Nutricionista no âmbito hospitalar. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ESTRATÉGIA EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (CIEGESI), I. /ENCONTRO CIENTÍFICO DO PNAP/UEG, I., 2012, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2012. P. 878-891.

PINHEIRO, A. R. de O. et al. Percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.25, n.5, p.631-43, set./out., 2012.

POLIDORI, M. M.; FONSECA, D. G. DA; LARROSA, S. F. Avaliação Institucional Participativa. **Revista de Avaliação da Educação Superior**. V.12, n.2, p.333-348, jun. 2007.

SAKAI, M. H.; CORDONI JUNIOR, L. Os egressos da medicina da universidade estadual de Londrina: sua formação e prática médica. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v.6, n.1, p.34-47, dez. 2004.

SILVA, A. C. B. **Projeto Pedagógico**: instrumento de gestão e mudança. Belém: UNAMA, 2000.

SIMONARD-LOUREIRO; H. M. et al. Nutrição. HADDAD, A. E. et al. (Orgs). In: **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, v. 15, 2006.

SISTEMA DE CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE NUTRICIONISTAS. **A história do nutricionista no Brasil**. Disponível em: [www.cfn.org.br](http://www.cfn.org.br). Acesso em: 30 ago. 2014.

SOUZA, A. P. Diga-me via Internet: site oferece pesquisas de campo online. **Meio & Mensagem**, São Paulo, v.20, p. 36, ago. 2000.

STOCCO, J. A. P. (Re)pensando a construção dos projetos político-pedagógicos de curso de graduação. STOCCO, J. A. P. In: **Projeto político-pedagógico: conscientização ou imposição?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/ser/article/download/1737/1147](http://www.upf.br/seer/index.php/ser/article/download/1737/1147) Acesso em: 10 abril 2014.

TOLOZA, D. C. **Nutricionista**: um histórico da profissão até os dias atuais. 2003. 68f. Monografia (Especialista em Qualidade de Alimentos) – Centro de Excelência em Turismo da Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: [http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/278/1/2003\\_DanielaCervoTolozza.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/278/1/2003_DanielaCervoTolozza.pdf) Acesso em: 13 fev. 2014.

VASCONCELOS, F. D. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 15, n.2, p. 127-38, maio/ago., 2002.

VASCONCELOS, F. de A. G. de: 'Fome, eugenia e constituição do campo da nutrição em Pernambuco: uma análise de Gilberto Freyre, Josué de Castro e Nelson Chaves'. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, vol. 8, n. 2, p. 315-39, jul./ago. 2001.

VASCONCELOS, F. de A. G. de; CALADO, C. L. de A. Profissão nutricionista: 70 anos de história no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 24, n.4, p. 605-17, jul./ago., 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. São Paulo: Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 9-32.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você é convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS A FORMAÇÃO E PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: COM A PALAVRA OS EGRESSOS DE UM CURSO DE NUTRIÇÃO**. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo, onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**NOME DA PESQUISA:** SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS A FORMAÇÃO E PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: COM A PALAVRA OS EGRESSOS DE UM CURSO DE NUTRIÇÃO

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** VIVIANE DOS SANTOS VIANA DE ALMEIDA

**ENDEREÇO:** TV. 03 DE MAIO, Nº 865, APTº 503 – BAIRRO: SÃO BRAZ, BELÉM - PARÁ

**TELEFONE:** (91) 8139.5500. **E-MAIL:** vivianevidian@hotmail.com

**PESQUISADORES PARTICIPANTES:** ELIZABETH TEIXEIRA; VIVIANE DOS SANTOS VIANA DE ALMEIDA.

**OBJETIVOS DA PESQUISA:** O objetivo da pesquisa é analisar que significados são construídos por egressos de um Curso de Bacharelado em Nutrição de uma Instituição de Ensino Superior particular acerca da formação e do Projeto Pedagógico do Curso.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Caso concorde em participar da pesquisa, você deverá responder a um questionário, composto por três partes, assim distribuídas: **parte 1** Perfil pessoal, de formação e profissional; **parte 2** questões sobre a formação e a **parte 3** sobre o projeto político-pedagógico do curso. A aplicação do questionário será totalmente on-line, sem qualquer identificação dos participantes. Durante as análises de dados todos os participantes serão identificados por letras (E1 a E30).

**RISCOS:** Caso você sinta-se constrangido em qualquer momento da pesquisa, sua participação poderá ser interrompida a qualquer tempo, sem qualquer dano ou prejuízo financeiro.

**BENEFÍCIOS DA PESQUISA:** Os participantes da pesquisa terão como benefício uma análise da sua formação enquanto profissional de saúde. E ainda, proporcionarão ampliação do conhecimento a respeito da formação do profissional Nutricionista a partir da visão do egresso. Como consequência dos resultados poderão ser geradas melhorias de possíveis falhas ou lacunas identificadas na formação de Nutricionistas. Os resultados poderão ainda embasar novos estudos que venham contribuir para a melhoria na formação dos profissionais de saúde na Região Norte.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação. É garantida aos participantes da pesquisa, a liberdade de deixar de participar do estudo. Em caso de dano pessoal, diretamente provocado pelos procedimentos ou transtornos oriundos da entrevista, os participantes terão direito a indenizações que sejam legalmente estabelecidas. O participante tem o direito a se manter informado a respeito dos resultados parciais da pesquisa, e para isto, a qualquer momento da pesquisa o participante terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de dúvidas.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** os dados da pesquisa serão divulgados sem identificação do sujeito (informante).

#### **ASSINATURA DOS PESQUISADORES PARTICIPANTES**

VIVIANE DOS SANTOS VIANA DE ALMEIDA: \_\_\_\_\_

ELIZABETH TEIXEIRA: \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ RG/CPF, \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) - \_\_\_\_\_ dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Belém-Pará, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

- Caro pesquisado, você irá responder a partir de agora a um questionário composto por perguntas objetivas/fechadas e subjetivas/abertas, referentes ao seu perfil pessoal, de formação e profissional (1ª Parte); sobre a sua formação profissional (2ª parte) e sobre o projeto pedagógico do curso – PPC (3ª parte). Para as questões objetivas/fechadas, escolha a opção mais adequada para o seu caso e somente para aquelas que forem permitidas a escolha de mais de uma opção, se necessário, faça uso desta condição. E para as questões subjetivas/abertas, utilize apenas os espaços delimitados pelas linhas.

#### 1ª Parte – PERFIL PESSOAL, DE FORMAÇÃO E PROFISSIONAL

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) Masc ( ) Fem
3. Estado Civil:
 

( ) Solteiro	( ) Viúvo
( ) Casado com registro	( ) Divorciado
( ) Casado sem registro	( ) Separado
4. Ano de conclusão da graduação:
 

( ) 2010/1	( ) 2010/2
( ) 2011/1	( ) 2011/2
( ) 2012/1	( ) 2012/2
( ) 2013/1	( ) 2013/2
5. Titulação máxima atual:
 

( ) Graduação	( ) Especialização em curso
( ) Especialização	( ) Mestrado em curso
( ) Mestrado	( ) Doutorado em curso
( ) Doutorado	
6. Se graduação, quais as razões para não ter iniciado a pós-graduação:
  - ( ) Falta de tempo
  - ( ) Falta de dinheiro
  - ( ) Falta de interesse nos cursos ofertados
  - ( ) Ausência de oferta de curso de interesse na região
  - ( ) Outros
7. Se cursando, qual a área da pós-graduação:

- 
8. Você está inserido no mercado de trabalho: ( ) SIM ( ) NÃO
  9. Se sim, há quanto tempo? \_\_\_\_\_
  10. Se sim, qual o tipo de local? ( ) Público ( ) Privado ( ) Ambos
  11. Se sim, em qual município? \_\_\_\_\_
  12. Qual o cargo ou função que exerce?
- 

13. Qual sua área de atuação profissional, considerando as definidas na Resolução do CFN nº380/2005? (Caso você esteja atuando em mais de uma área, atualmente, marque as duas opções correspondentes)

( ) **Alimentação Coletiva** (atividades de alimentação e nutrição realizadas nas Unidades de Alimentação e Nutrição, como tal entendidas as empresas fornecedoras de serviços de alimentação coletiva, serviços de alimentação auto-gestão, restaurantes comerciais e similares, hotelaria marítima, serviços de buffet e de alimentos congelados, comissárias e cozinhas dos estabelecimentos assistenciais de saúde; atividades próprias da Alimentação Escolar e da Alimentação do Trabalhador)

( ) **Nutrição Clínica** (atividades de alimentação e nutrição realizadas nos hospitais e clínicas, nas instituições de longa permanência para idosos, nos ambulatórios e consultórios, nos bancos de leite humano, nos lactários, nas centrais de terapia nutricional, nos SPA's e quando em atendimento domiciliar)

( ) **Saúde Coletiva** (atividades de alimentação e nutrição realizadas em políticas e programas institucionais, de atenção básica e de vigilância sanitária)

( ) **Docência** (atividades de ensino, extensão, pesquisa e coordenação relacionadas à alimentação e à nutrição)

( ) **Indústria de Alimentos** (atividades de desenvolvimento e produção de produtos relacionados à alimentação e à nutrição)

( ) **Nutrição em Esportes** (atividades relacionadas à alimentação e à nutrição em academias, clubes esportivos e similares)

( ) **Marketing na área de Alimentação e Nutrição** (atividades de marketing e publicidade científica relacionadas à alimentação e à nutrição)

14. Qual a sua faixa salarial? (Considerar o valor atual do Salário Mínimo – SM – de R\$724,00)

( ) Menor de 02 SM

( ) Mais de 02 a 03 SM

( ) Mais de 03 a 04 SM

( ) Mais de 04 a 05 SM

( ) Mais de 05 a 06 SM

( ) Acima de 06 SM

## 2ª Parte - QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição (2005), o perfil do formando egresso/profissional esperado é

“Nutricionista, com formação generalista, humanista e crítica. Capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e a atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural.

Nutricionista com Licenciatura em Nutrição capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Nutrição”

1) Quais as fortalezas do seu curso?

---



---



---

2) Quais as fragilidades do seu curso?

---



---

---

---

3) Quais as dificuldades que você enfrentou ao longo do seu curso? E como você conseguiu superá-las?

---

---

4) O que mais gostou ao longo do seu curso?

---

---

5) O que menos gostou ao longo do seu curso?

---

---

6) Que nota daria de 0 a 10 você daria ao seu curso? Justifique.

---

---

7) O que você mudaria na formação, considerando o que você vivencia hoje na atuação profissional? Justifique.

---

---

8) Qual o significado da formação que você obteve no curso de Nutrição do CESUPA (com relação a sua vida profissional e/ou pessoal)?

---

---

**3ª Parte: QUESTÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC)**

1) Ao longo do seu curso, você teve acesso ao documento denominado Projeto Político-pedagógico do Curso (PPC)?

( ) SIM            ( ) NÃO

2) Se sim, como foi esse acesso ao PPC?

---

---

3) Se sim, você participou da elaboração e/ou discussão do PPC? Como?

---

---

**3.1. Quanto à avaliação do processo ensino-aprendizagem**

4) Sobre a avaliação, quais os tipos/modalidades utilizadas ao longo do seu curso?

---

---

5) Sobre a avaliação, qual o período ou frequência em que ocorriam ao longo do seu curso?

---

---

---

6) Como você avalia a adequação dos tipos/modalidades de avaliações para as diferentes disciplinas ao longo do seu curso?

---

---

---

7) Qual o significado dos tipos/modalidades de avaliação para o seu processo de formação/ensino-aprendizagem ao longo do seu curso?

---

---

---

### **3.2. Quanto as metodologias de ensino**

8) Sobre as metodologias, quais os tipos/modalidades utilizadas ao longo do seu curso?

---

---

---

9) Sobre as metodologias, esses tipos/modalidades influenciaram sua participação acadêmica ao longo do seu curso?

---

---

---

10) Qual o significado dos tipos/modalidades de metodologias para o seu processo de formação/ensino-aprendizagem ao longo do curso?

---

---

---

### **3.3. Quanto à interdisciplinaridade**

11) Sobre a interdisciplinaridade, qual o significado da interdisciplinaridade no seu processo de formação/ensino-aprendizagem ao longo do curso?

---

---

---

12) Relate um exemplo ou vivência de interdisciplinaridade que tenha ocorrido ao longo do seu curso?

---

---

---

13) O que você sugere para avançar mais na interdisciplinaridade no seu curso?

---

---

---

## **ANEXOS**

**ANEXO A — APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DO CESUPA.**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO  
PARÁ - CESUPA**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Significados atribuídos à formação e ao projeto pedagógico: com a palavra os egressos de um curso de Nutrição

**Pesquisador:** VIVIANE DOS SANTOS VIANA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 35976014.0.0000.5169

**Instituição Proponente:** Centro Universitário do Pará - CESUPA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 815.630

**Data da Relatoria:** 24/09/2014

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de pesquisa para obtenção do título de mestrado. Neste trabalho a pesquisadora responsável pretende investigar o significado do curso de nutrição (CESUPA) sobre a óptica de seus egressos (n=30), formados a partir de 2011. O convite para participação ocorrerá através de contato telefônico. A apresentação/resgate do TCLE e do Questionário ocorrerá pela internet, com apoio da ferramenta google docs.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar os significados atribuídos por egressos de um Curso de Bacharelado em Nutrição de uma Instituição de Ensino Superior de Belém à formação e ao projeto pedagógico.

**Objetivo Secundário:**

Traçar o perfil dos egressos de Nutrição 2011-2013. Interpretar os significados atribuídos pelos egressos de Nutrição à sua formação. Compreender os significados atribuídos pelos egressos de Nutrição ao projeto pedagógico do curso com ênfase na avaliação, metodologia de ensino- aprendizagem e interdisciplinaridade.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Estão de acordo com as exigências da resolução 466/12.

**Endereço:** Av. Nazaré, 630

**Bairro:** Nazaré

**CEP:** 66.035-170

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)4009-2100

**Fax:** (91)3212-9544

**E-mail:** cep@cesupa.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO  
PARÁ - CESUPA**



Continuação do Parecer: 815.630

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem delineado e seus objetivos são factíveis.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão de acordo com as exigências da resolução 466/12.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

nenhuma

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

BELEM, 01 de Outubro de 2014

---

**Assinado por:  
PATRICK ABDALA FONSECA GOMES  
(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Nazaré, 630

**Bairro:** Nazaré

**CEP:** 66.035-170

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)4009-2100

**Fax:** (91)3212-9544

**E-mail:** cep@cesupa.br

**ANEXO B — AUTORIZAÇÃO DA IES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.****OFÍCIO 011/2014**

Belém, 27 de agosto de 2014.

**À Professora Viviane dos Santos Viana****Prezada Professora**

Autorizamos a coleta de dados no que se refere às informações para o contato com os egressos do Curso de Nutrição do CESUPA, que serão convidados a participar do Projeto de Pesquisa para a Dissertação de Mestrado: Significados atribuídos à formação e ao projeto pedagógico: com a palavra os egressos de um curso de Nutrição, liberando-se tais informações, via Secretaria de Curso. Destaca-se que devem ser preservadas as informações pessoais dos informantes.

**Atenciosamente**

**Profª Msc. Elza Dantas**

*Coordenadora de Graduação*



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Campus II  
Tv Perebebuí, nº 2623 – Bairro Marco.  
CEP 66.087-670 Belém - PA

