

FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE E DEMANDAS EDUCACIONAIS ATUAIS

O exemplo da graduação em Nutrição

Viviane Laudelino Vieira*, Carlinda Leite** & Ana Maria Cervato-Mancuso***

Este artigo analisa a formação profissional de nutricionistas para um exercício capaz de socialmente, e positivamente, intervirem em práticas de vida saudável. Nesse sentido, discute-se que a formação superior tem mostrado dificuldades na articulação entre conteúdos teóricos e o desenvolvimento de habilidades práticas para uma atuação profissional dos nutricionistas como educadores e intervenientes no campo de políticas públicas que promovam a concretização do direito humano a uma alimentação adequada. Justifica-se a necessidade da formação universitária não só subsidiar conhecimentos básicos, mas também contribuir para que os profissionais da saúde adquiram formação humanística que os leve a pensar e procurar soluções, tendo em vista uma análise crítica e integral da sociedade, favorecedora de uma efetiva promoção da alimentação saudável das populações.

Palavras-chave: ensino superior, docente, prática pedagógica, políticas públicas, cursos de ciências da saúde

Introdução

Os estudos sobre o perfil epidemiológico atual, caracterizado pela predominância de doenças relacionadas com o estilo de vida, tais como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e câncer, têm apontado para ações que indicam a atenção básica como uma estratégia

* Centro de Saúde Escola da Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo (São Paulo/Brasil).

** CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

*** Departamento de Nutrição de Saúde Pública, Universidade de São Paulo (São Paulo/Brasil).

para o seu enfrentamento (Ministério da Saúde, 2011). Essas ações precisam de ser realizadas por profissionais habilitados e que tenham tido uma formação adequada.

A formação em saúde, com ênfase na área médica, no Brasil, foi fortemente influenciada pela reforma educacional promovida por Flexner na década de 1960, caracterizada pelo reconhecimento do atendimento hospitalar e pelo modelo biomédico (Pagliosa & Ros, 2008). No entanto, atualmente, mesmo com o reconhecimento da área das ciências humanas, ainda prevalece a sistematização da formação médica e a racionalidade científica (Macedo & Batista, 2011).

Enquanto isso, a expansão do movimento de globalização implica mudanças em distintas áreas, como a econômica, social e política, decorrentes das demandas mercadológicas, com reflexo em áreas como a saúde e a educação (Volpato, 2011). Em linhas gerais, o setor público vivencia a universalização do acesso, o aumento no número de serviços e a modernização das suas práticas. Porém, enfrenta um distanciamento com as demandas sociais existentes. É no quadro desta situação que é considerado importante intervir, pois a educação vem formando profissionais para atuar na saúde, sem que existam diagnósticos acerca das necessidades deste setor (Amâncio-Filho, 2004).

No que diz respeito ao cenário atual da saúde pública, ele tem vindo a redirecionar-se, em prol da promoção da saúde, tendo apresentado, entre os seus princípios, o fortalecimento da autonomia de sujeitos e de grupos sociais e elegendo como foco a melhoria da qualidade de vida da população (Czeresnia & Freitas, 2003). É importante destacar que esta temática, apesar de representar uma discussão atual, apresenta estratégias que se iniciaram em 1978, na Conferência da Alma-Ata organizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1978), em que se destacou a importância da existência de um processo contínuo de cuidado com a saúde de indivíduos e de famílias, a fim de se favorecer o desenvolvimento social e econômico da sociedade (Organização Pan-americana da Saúde – OPAS, 1986).

Ultrapassando um campo específico, a promoção da saúde incorpora elementos ambientais, sociais, psicológicos e físicos e, por isso, remete para a necessidade de reconfigurar a educação em saúde (Czeresnia & Freitas, 2003). O atual cenário mundial de políticas públicas, ratifica a importância das ações promotoras da saúde voltadas para este tema. A Política Nacional de Promoção da Saúde do Brasil, homologada em 2006, visa promover a qualidade de vida e reduzir a vulnerabilidade e riscos para a saúde relacionados com os seus determinantes e condicionantes (Ministério da Saúde, 2010). No âmbito do importante aspecto vinculado à promoção da saúde, o Brasil instituiu, em 1999, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição que, atualizada em 2011 (*ibidem*, 2011), prevê a melhoria das condições de alimentação, nutrição e saúde da população brasileira, mediante a promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, a vigilância alimentar e nutricional, a prevenção e o cuidado integral dos problemas relacionados com a alimentação e nutrição.

O Brasil trata a alimentação como um direito de todos os cidadãos (*ibidem*) e incorpora as diretrizes da Estratégia Global em Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), que visa promover e proteger a saúde, orientando a criação de um segmento favorável para a adoção de medidas sustentáveis para a redução da morbidade e da mortalidade, associadas a uma alimentação pouco saudável e à falta de atividade física. Além do Brasil, na América Latina, outros países, a par dos europeus, também elaboraram um Plano de Ação para uma Política de Alimentação e Nutrição, em vigor de 2007 a 2012, a fim de atender às questões relacionadas com a alimentação. Verifica-se, pois, a extensão na importância das ações na área da alimentação e nutrição, dentro do cenário da saúde da população no âmbito global.

Baseado no que aqui referimos, segundo o Censo de Educação Superior, a demanda por profissionais da área da saúde, no Brasil, tem vindo a aumentar e, em paralelo, há maior acesso da população ao ensino superior, sendo que em 2010 houve formação de quase 134 mil alunos (Ministério da Educação, 2012). Porém, com o incremento do número de graduados, evidencia-se a necessidade de se atribuir qualidade à formação, a fim de se proporcionar uma rede de profissionais diferenciados, aptos para a atuação no âmbito da integralidade, e visando a autonomia dos sujeitos (Buttriss & Landman, 2000) e não somente que atendam às atuais exigências mercadológicas, ou seja, que contribuam para um novo direcionamento das políticas de saúde (Volpato, 2011). Mesmo existindo iniciativas relativas à formação de recursos humanos para a saúde, a fim de consolidar o modelo do Sistema Único de Saúde, de um modo geral, a formação dos trabalhadores desse setor representa uma discussão recente e permanece centrada na doença, sendo observada a limitação de conteúdos que possibilitem compreender a saúde sob uma perspectiva integral, considerando os seus determinantes, tais como alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, lazer, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde (Amâncio-Filho, 2004).

Diante da maior procura por profissionais da área da saúde, o número de cursos para a formação de distintos profissionais tem vindo a aumentar, o que implica uma maior necessidade de docentes para lecionar no ensino superior. No quadro das ideias atrás expostas, mais do que mero detentor de conhecimentos específicos, são esperadas de um docente desta área científica e de intervenção distintas funções, tais como ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem, ser instrutor em atividades práticas e provedor de estratégias para a busca de informações, considerando questões sociais e culturais. Porém, percebe-se o autorreconhecimento da pouca habilidade do professor para a conceção e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, na linha do que é esperado (Almeida & Batista, 2011).

Como é evidente, um dos profissionais que constitui a equipa de saúde é o nutricionista, cuja atuação se encontra estreitamente ligada ao desenvolvimento de ações promotoras da

saúde. No Brasil, este profissional tem-se vindo a aproximar dos cuidados primários, adquirindo funções tanto relacionadas com a atenção direta à população, como também com o planeamento, desenvolvimento e avaliação de ações em nutrição e com a disseminação de conhecimentos para outros profissionais (Conselho Federal de Nutricionistas, 2010). No Canadá e em Inglaterra, é apontada desde o início deste século a inserção de nutricionistas, de modo constante, em equipas multiprofissionais, no âmbito da atenção básica para o estabelecimento de ações de longo prazo, adequadas às necessidades da comunidade (Dietitians of Canadá, 2001). Tal cenário exige novas qualificações dos nutricionistas, tais como criatividade, autonomia na busca do conhecimento e capacidade de liderança, além da competência para desenvolver quadros teórico-analíticos e críticos, que permitam acompanhar o desenvolvimento de novos conhecimentos e da formação profissional. Exige também a capacidade de dialogar com os seus pares em equipas multiprofissionais.

Além disso, de entre os profissionais da área da saúde, o nutricionista é o único profissional apto a aconselhar sobre dieta, alimentação e nutrição (Boog, 1999), apresentando distintas possibilidades de atuação, como em serviços de saúde, atendimento domiciliário, hospitais, unidades de alimentação, desporto e *marketing*. Para a realização do aconselhamento sobre a alimentação adequada, são também necessárias, a estes profissionais, competências de educador para a proposição de mudanças de comportamento perante a sociedade, ou seja, competências que permitam traduzir a ciência da nutrição em informações práticas, que subsidiem melhores escolhas alimentares pela população. Por outro lado, é importante o domínio de competências para trabalhar com as comunidades, visando identificar as suas necessidades e facilitar a construção de saberes em prol da defesa da saúde e da ação social (Dietitians of Canada, 2001).

Entretanto, muito comumente, estes profissionais apresentam uma atuação pautada nos moldes de intervenção curativa e centrada na doença, supervalorizando a realização de consultas individualizadas, vislumbrando o indivíduo como «paciente», de modo fragmentado, e sob a perspectiva da doença (Amorim, Moreira, & Carraro, 2001).

Contra estas orientações, as Diretrizes Curriculares Nacionais, no Brasil, foram reformuladas em 2001, a fim de definir um perfil de profissional apto a atuar em relação à segurança alimentar e nutricional da população e à orientação dietética em todos os aspectos em que a alimentação e a nutrição são necessárias. Essas mudanças no ensino superior são uma tendência a nível mundial. O próprio Processo de Bolonha, iniciado na Europa em 2006, aponta para a necessidade de uma atenção centrada nos sujeitos que aprendem, no âmbito do desenvolvimento humano. É nesta orientação que se desenvolvem as relações de ensino e aprendizagem que valorizam, no estudante, o desenvolvimento da competência de aprender a aprender e, no docente, a criação de condições que promovam o envolvimento dos estudantes na aprendizagem (Leite & Ramos, 2007; Rué, 2009).

No quadro destas ideias, é relevante questionar-se a capacidade das instituições formadoras atenderem às finalidades dos seus programas e do que é esperado pela sociedade. Como ilustração, o presente artigo trata da formação de nutricionista, tendo em vista a crescente importância da sua inserção nas equipas de saúde, e discute aspetos da formação profissional que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências promotoras da saúde. Nesta discussão, assume-se como posição que a formação no ensino superior tem de mobilizar questões de ordem social e envolver os estudantes na construção da formação. Para isso, o artigo foca aspetos da relação entre a teoria e a prática, do planeamento das disciplinas e dos conteúdos do curso de formação, e dos métodos e avaliação das aprendizagens. É em função destes focos que são tecidas as considerações finais.

Integração entre teoria e prática

O desenvolvimento de atividades práticas ao longo da graduação vem sendo apontado como um importante facilitador da intervenção profissional (Franco & Boog, 2007; Vieira, 2011). Tais atividades, quando os estudantes têm a oportunidade de agir diante de situações reais, contribui para que a aprendizagem se construa a partir da reflexão sobre as intervenções técnicas na sua relação com aspetos socioeconómicos e culturais (Franco & Boog, 2007). Ademais, além das habilidades técnicas e cognitivas, há um contributo para o desenvolvimento de competências atitudinais, por proporcionarem a aproximação com relações de trabalho (Macedo & Batista, 2011).

Para que o processo de aprendizagem ocorra nestas condições, é reconhecido pelas instituições educadoras a importância de promoverem atividades teóricas e práticas e, por isso, é comum que os cursos de nível superior distingam a carga horária total de uma disciplina entre estes dois aspetos (Albuquerque et al., 2008). No caso dos cursos organizados em função do Processo de Bolonha, uma das preocupações formativas centrais é a oferta de um saber prático nas áreas de atividade em que os estudantes virão a exercer a sua profissão, sob a forma de estágios e projetos de investigação (Lima, Azevedo, & Catani, 2008). Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Nutrição do Brasil destacam o desenvolvimento de atividades complementares à formação, como estágios, tutorias e participação em programas de iniciação científica (Ministério da Educação, 2001).

Tradicionalmente, a didática distingue os conteúdos dos seus métodos, e os fenómenos de aula dos contextos em que são produzidos (Leite & Ramos, 2007). Por isso, neste procedimento, os docentes, ao realizarem, em momentos diferentes, a transmissão da teoria e o desenvolvimento da prática profissional, podem contribuir para que os estudantes, erroneamente,

percecionem estas duas áreas como distintas e desconexas, tal como apontam Franco e Boog (2007). Ademais, tal como apontam Leite e Ramos (2007), a promoção de atividades unicamente práticas, por si só, não é suficiente para que a aprendizagem ocorra, sendo necessário que esta prática seja acompanhada de reflexão acerca da ação. Também segundo Franco e Boog (2007), a relação entre teoria e prática representa um dos aspectos que consolidam a formação dos nutricionistas para que atuem, visando a promoção da alimentação saudável, tendo como base a educação nutricional.

Deve-se considerar, igualmente, que docentes distanciados de atividades associadas ao serviço de saúde tendem a colocar em segundo plano a prestação de cuidados, refletindo-se na sua estratégia pedagógica (Albuquerque et al., 2008) e gerando conflito com o que compreendem por prática. Assim, questionam-se que objetivos serão atingidos por meio do desenvolvimento de atividades consideradas práticas, tais como a organização de seminários ou a reprodução de técnicas previamente estabelecidas por parte dos alunos em formação. Estas, quando se limitam ao aspeto técnico e à discussão do que é executado, remetem para o desenvolvimento de habilidades mecânicas ou de reforço teórico (Franco & Boog, 2007). No trabalho desenvolvido por Amorim et al. (2001), verificou-se que, na área da nutrição, os recém-graduados tendem a reconhecer como «prática» as atividades desenvolvidas durante o período de estágios obrigatórios e, além disso, indicam que este momento se encontra desassociado das experiências vividas em sala de aula. Desse modo, a conceção de relação teoria-prática que se discute no presente artigo é pautada pela possibilidade de suscitar reflexões sobre ações vividas, promotoras de um conhecimento mais sustentado e mais amplo.

Além do processo de aprendizagem que se dá em sala de aula, existem outros meios para ampliar a vivência do estudante durante o período em que realiza o curso, desde que estes estejam em consonância com as disciplinas ministradas e com o perfil profissional a formar. Neste sentido, é recomendado que os estudantes sejam estimulados, desde o início da graduação, para o desenvolvimento de atividades complementares (Franco & Boog, 2007). Sendo a universidade um local de produção de conhecimento, por meio do desenvolvimento de pesquisas, o incentivo à participação dos estudantes em tais ações, sem que o objetivo principal seja o de gerar um futuro investigador, pode também contribuir para a sua formação, a partir da prática científica mobilizada para desencadear uma aprendizagem dentro do processo da construção do conhecimento (Severino, 2009).

Outro meio de formação, algumas vezes pouco reconhecido pelos docentes em sala de aula, consiste na extensão universitária (Carbonari & Pereira, 2007), que representa a interface mais direta entre a universidade e a sociedade, visando despertar nos alunos questões relacionadas com o seu papel profissional no contexto comunitário. No campo da saúde pública ou, especificamente, na nutrição, são múltiplas as possibilidades de realização de atividades de

extensão, como as clínicas-escola ou intervenções em comunidades, em que múltiplas competências necessitam de ser trabalhadas para que os estudantes em formação desempenhem as suas funções. Se estas intervenções tiverem uma retaguarda docente, há a possibilidade de os estudantes sedimentarem o conteúdo básico trabalhado, o que contribui para a formação de interventores sociais como educadores de saúde pública.

Em síntese, o que se está a sustentar é que se deseja uma adequada formação do estudante e que, tendo em mente que na atuação profissional é importante uma forte relação entre a teoria e a prática, as atividades em sala de aula se deveriam caracterizar por proporcionar bases teóricas que subsidiem e sustentem a prática. E isso é favorecido por meio do estabelecimento de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas (Leite, 2002).

Ao discutir-se a importância da articulação entre as dimensões teórico-práticas para a formação de nutricionistas, não se pode também negar a rede de causalidade acerca dos temas relativos à alimentação e à nutrição, o que evidencia a importância da interdisciplinaridade (Cunha, 2010). Além da interação com os profissionais da área da saúde, os nutricionistas, na sua atuação, têm necessidade de se relacionar com profissionais e saberes das áreas de ciências sociais, meio ambiente, agricultura, economia e desenvolvimento social, tal como afirmam Rodrigues e Roncada (2010). Por este motivo, o favorecimento do contacto com o trabalho em equipa é fundamental para a futura atuação destes profissionais.

A atuação interdisciplinar visa atender ao princípio da integridade das ações de educação em saúde de modo a corrigir a tendência de agir, quer segundo um conceito de saúde fragmentada, desarticulada e fundada em posturas verticalizadas, de imposição de um saber científico descontextualizado, quer segundo uma tecnoburocracia, afastada das expectativas da população sobre a sua saúde e condições de vida (Neitzel, Ferri, & Leal, 2009).

No entanto, o estímulo ao trabalho intersetorial não é frequente nos cursos de graduação, sendo limitado o contato com estudantes de outros cursos, o que pode representar uma barreira na atuação profissional. Uma exceção refere-se ao período de realização dos estágios, normalmente desenvolvidos no final do curso em que, numa situação real de atuação, os estudantes podem conviver com outras áreas de saber. Porém, como neste momento o mediador desta atividade não será o professor, mas outro profissional, não se pode esperar que esta vivência seja desenvolvida de forma positiva e reflexiva.

O trabalho em equipa a ser estimulado pela instituição de ensino superior dentro de uma mesma turma de alunos, para o desenvolvimento de projetos, a pesquisa colaborativa e a aprendizagem baseada em problemas ou na análise e resolução de casos, realizados de modo coletivo, são reconhecidos como tendo alto poder formativo (Esteves, 2010). Assim, é uma responsabilidade da instituição formadora de nutricionistas educar sob a perspectiva do trabalho em equipa e na lógica da interdisciplinaridade, incorporando no seu plano de estudos

disciplinas das áreas das ciências humanas e sociais, e permitindo a formação de profissionais aptos para atuarem com vista à promoção da saúde (Rodrigues & Roncada, 2010).

Objetivos das disciplinas: educativos, operacionais ou conteudistas

O planejamento de uma disciplina envolve uma reflexão inicial acerca dos seus objetivos, ou seja, os resultados de aprendizagem esperados no final do processo de formação. Este procedimento representa um desafio para os responsáveis pelo curso, os quais devem indicar as relações necessárias para que as disciplinas trabalhem centradas na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências de intervenção dos estudantes (Leite & Ramos, 2007). É relevante mencionar que o entendimento que se tem sobre competências as associa à mobilização e combinação de «um conjunto de recursos cognitivos e não cognitivos para levar em conta a complexidade da situação educativa e nela agir de modo finalizado, adaptado e eficaz» e não meramente aprender comportamentos precisos e específicos (Lessard, 2006: 212). Por outro lado, os objetivos de uma disciplina devem ser claros e possíveis de concretizar, orientando os estudantes no desenvolvimento de ações de informação, obtenção de conhecimento, aplicação, análise, síntese e avaliação. Em resumo, a clarificação dos objetivos permitirá aos estudantes a transição de uma situação inicial de dependência para a aquisição de autonomia no final do processo (Rué, 2009).

Na área da nutrição, o cenário atual é incoerente com a formação profissional conferida por disciplinas que visam exclusivamente um desempenho específico para uma determinada área de atuação, tendo em vista que, profissionalmente, é esperado que haja, além do conhecimento técnico-científico, uma visão crítica da realidade e a busca de elementos para a transformar (Amorim et al., 2001). No entanto, o ensino universitário está concebido, em geral, segundo um modelo que enfatiza os conteúdos disciplinares dentro de uma perspectiva acadêmica tradicional, e isso torna-se evidente nos objetivos das disciplinas. Verifica-se, assim, a frequente predominância de objetivos baseados na transmissão estruturada e linear de informações relativas àquela unidade curricular, sequencialmente organizados pelo professor (Gimeno-Sacristán & Pérez-Gómez, 1998). A atualização de informações técnico-científicas consiste num requisito importante para o futuro desenvolvimento profissional, mas não deve ser o foco principal da formação. É relevante que os estudantes saibam como utilizar tais informações, compreendam como elas se relacionam com outras obtidas anteriormente e, principalmente, é fundamental que possam discutir criticamente o conteúdo baseado no contexto social (Leite & Ramos, 2007). Em síntese, é necessário que o ensino, articulado com a produção de conhecimentos, esteja em sintonia com as questões sociais e suas características

e com o conhecimento do sistema de saúde, no caso brasileiro, o Sistema Único de Saúde (SUS) (Ceccim & Feuerwerker, 2004).

A formação na área da saúde, segundo Ceccim e Feuerwerker (*ibidem*), deveria ter como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, além de se estruturar a partir da problematização desse processo, e da capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades de saúde das pessoas.

A definição clara e estruturada dos objetivos, considerando a aquisição de conhecimento e de competências adequados ao perfil profissional a ser formado, direcionará a escolha adequada de estratégias, e a delimitação de conteúdos e de instrumentos de avaliação, a fim de se obter uma aprendizagem efetiva (Ferraz & Belhot, 2010).

Sossai (1974) aponta que um objetivo educativo deve contemplar três áreas: cognitiva, afetiva e ativa. Os objetivos cognitivos consideram a apreensão de novas ideias e materiais; já os afetivos referem-se ao grau de internalização de um conceito; e o objetivo ativo refere-se a alguma atividade ou prática que deve ser adotada. De modo complementar, a Taxonomia Cognitiva de Domínios de Bloom (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983), que consiste num instrumento para o planeamento e organização de objetivos, define o processo de aprendizagem de modo hierarquizado, considerando desde o alcance de objetivos cognitivos, perpassando pelos psicomotores e atingindo o afetivo, no qual o aluno estaria apto para análise, síntese e avaliação. Os objetivos cognitivos envolvem o desenvolvimento intelectual, sendo trabalhados de modo hierarquizado, a partir dos conteúdos mais simples para os mais complexos. Já os objetivos psicomotores referem-se à aquisição de habilidades físicas específicas, enquanto os afetivos estão relacionados com sentimentos e posturas, remetendo para comportamentos, atitudes, responsabilidade, respeito, emoções e valores (Bloom et al., 1983).

Segundo Ferraz e Belhot (2010), embora o planeamento de disciplinas ocorra periodicamente, alguns educadores ainda o fazem sem sistematização, e sentem-se despreparados quando são solicitados a realizar essa tarefa de modo diferente do habitual. Docentes comumente confundem objetivos com metas, sendo estas últimas pouco precisas e úteis para direcionar a aprendizagem em sala de aula e, inclusive, para se estabelecer as estratégias e metodologias de avaliação a serem utilizadas. Assim, tais metas mostram-se possivelmente inatingíveis ao final dos meses em que a disciplina se irá desenrolar ou, então, são demasiadamente amplas para uma única unidade curricular, como por exemplo «educar na busca da verdade» ou «aplicar o conhecimento adquirido na vida profissional» (*ibidem*).

Além disso, estes objetivos precisam de se apresentar articulados entre si. Por isso, Amorim et al. (2001) discutem a falta de integração entre disciplinas profissionalizantes e as da área de ciências humanas, consideradas disciplinas de base. Muitas vezes o próprio docente, oriundo de outra área, desconhece o foco do curso e até as atribuições do profissio-

nal que está a ajudar a formar, e propõe os mesmos objetivos para disciplinas de cursos distintos. Portanto, além da necessidade de que um objetivo atenda o campo teórico, técnico e crítico, é fundamental que apresente uma conceção centrada na disciplina, mas partilhada com outras disciplinas do mesmo curso, de modo que, no final, o estudante consiga construir-se como profissional, neste caso da área da nutrição, articulando as distintas competências e habilidades desenvolvidas em cada disciplina (Franco & Boog, 2007).

Conteúdos da graduação em Nutrição: a inserção de aspectos sociais e da educação nutricional

No Brasil, apesar de existir regulamentação de conteúdos mínimos necessários para a formação dos nutricionistas, não são especificadas cargas horárias básicas ou informações a serem trabalhadas de modo transversal, tendo como consequência que os cursos de Nutrição se diferenciem bastante entre si no que se refere aos conteúdos que são trabalhados.

Conteúdos relativos à alimentação têm pautado a discussão em distintas áreas de conhecimento, como as das ciências humanas e sociais, subsidiando, por exemplo, uma reflexão acerca de relações familiares ou de género. Porém, no campo da nutrição em saúde pública, tende-se a se limitar quase que exclusivamente a analisar o alimento do ponto de vista nutricional (Caraher & Coveney, 2004).

Apesar deste enfoque na formação, a profissão de nutricionista vem-se adaptando às necessidades da sociedade em saúde, que também se alteraram ao longo dos tempos. No período em que predominavam as doenças infectocontagiosas, por exemplo, a sua atuação permeava o combate às carências nutricionais e às questões relacionadas com a higiene dos alimentos. Com o aumento da preocupação da população relativamente aos problemas relacionados com a saúde, a profissão passou a ter mais destaque, tornando os nutricionistas profissionais para atuarem em consultórios, prescrevendo dietas para a promoção do emagrecimento e para o tratamento de doenças. Porém, verificam-se limitações ocorridas na área de educação nutricional que se devem, em parte, ao facto de as ações educativas não estarem inseridas no contexto de promoção da saúde pautada na autonomia da sociedade (Rodrigues & Roncada, 2010).

Tal como discutem Amorim et al. (2001), o paradigma do modelo biomédico tem vigorado nos cursos da área da saúde, incluindo a nutrição. A ênfase no conteúdo biológico em detrimento do social tem vindo a dificultar aos alunos em formação a aquisição de competências que lhes possibilitem uma compreensão integral dos determinantes dos problemas sociais. Assim, conteúdos que aproximem o aluno do cenário de políticas públicas apresentam-se extremamente limitados em muitos cursos, dificultando a compreensão por parte do próprio profis-

sional sobre o seu papel perante a sociedade. Mesmo que não atue diretamente na área sociopolítica, é fundamental que qualquer nutricionista se reconheça inserido dentro do contexto político do seu país e se aproxime das necessidades da sua comunidade, bem como das possibilidades de atuação.

Demais cursos da área da saúde, como medicina, enfermagem e farmácia, apresentam conteúdos que remetem para a alimentação, mas estes são ainda bastante pontuais e insuficientes para os caracterizar como educadores na área (Boog, 1999; Wander-Bergue, Martinez, Valero, & Castelló, 2010). Quando se refere ao nutricionista, é questionável a predominância de informações a serem trabalhadas que remetem à dietoterapia, em detrimento de conhecimentos que subsidiem a atuação com foco na promoção da saúde. Entretanto, é observada nos cursos a escassez de referenciais teóricos na área da educação, bem como a limitação deste tema ao campo de desenvolvimento de estratégias de atividades de educação nutricional em sala de aula.

A educação nutricional constitui um campo específico de conhecimento técnico-científico, baseada num referencial teórico, e planeada mediante metodologia específica. Ao educar-se no âmbito da alimentação, é importante que o profissional esteja preparado para lidar com tal problemática para que seja possível analisar não somente o hábito alimentar, mas também compreender o universo de alimentação dos indivíduos, com conhecimentos sobre antropologia, sociologia, psicologia e pedagogia (Boog, 1999).

Porém, muitas vezes, o conteúdo técnico afasta-se do saber popular e dos seus hábitos alimentares, dificultando o reconhecimento do sujeito com o qual o profissional atua, ou seja, existe um afastamento dos conteúdos e das estratégias utilizadas relativamente às necessidades e às características da população. Em síntese, o que estamos a sustentar é que os nutricionistas devem captar o estado emocional do cliente, sabendo ouvir e respeitar o conhecimento do outro, a fim de se criar um ambiente favorável para que se promovam mudanças alimentares (Motta, Motta, & Campos, 2011). Por isso, durante a graduação, a educação nutricional não se deve limitar ao conteúdo de uma única disciplina ou somente à transmissão de conteúdos técnicos à população, requerendo uma abordagem transversal e que considere o conhecimento da cultura e dos hábitos alimentares da população (Boog, 2011).

Métodos de ensino e de avaliação

No que aos métodos de ensino diz respeito, é importante evitar o acúmulo de conhecimentos desintegrados e sem conexão com o exercício profissional, isto é, os conteúdos a serem trabalhados numa determinada disciplina devem estar articulados com outras experiên-

cias vivenciadas pelo aluno no espaço da universidade ao longo do seu curso (Leite, 2008; Rué, 2009).

Frente à importância de se ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e do simples ensinamento de técnicas, cada disciplina tem de se desenvolver de modo a estimular a discussão e a promover a reflexão (Franco & Boog, 2007). A formação na graduação representa uma das etapas que contribuirá para a qualificação da atividade profissional, dado que o aluno, ao contactar com diversas experiências, obtém conhecimentos e constrói competências. É fundamental que a metodologia utilizada no ensino superior se pautar por uma educação libertadora e pela formação de um profissional ativo, apto a aprender a aprender, buscando a autonomia, na linha de um dos preceitos de Paulo Freire. Neste sentido, a educação contemporânea deve pressupor um discente capaz de autogerenciar ou autogovernar o seu processo de formação (Mitre et al., 2008). Resumindo, o que se está a sustentar é que os docentes estimulem reflexões sobre situações concretas e apoiem a sua análise. Esta análise deve também contribuir para que os alunos identifiquem barreiras relativas à alimentação e nutrição que interfiram na qualidade de vida da sociedade, isto é, que encontrem caminhos para superar tais condições, tanto no âmbito individual como coletivo (Franco & Boog, 2007). Em síntese, o docente deve ser o facilitador do processo ensino-aprendizagem, permitindo uma prática educacional viva, alegre, afetiva, extrovertida, com todo o rigor científico e o domínio técnico necessários, mas sempre em busca da transformação (Mitre et al., 2008).

Visando atender ao modelo de ensino centrado no aluno, e como já foi referido anteriormente, é crescente a utilização de estratégias metodológicas baseadas no desenvolvimento de projetos e na resolução de situações-problema que privilegiem teorizar sobre o cotidiano e as práticas profissionais, incentivando, assim, o desenvolvimento de pontos de vista próprios e da argumentação baseada em evidências (Rué, 2009). Segundo Neitzel et al. (2009), a formação que permite discutir estratégias de ensino precisa de ser um espaço dialético para o estudo de casos e para a operacionalização das articulações entre teoria e prática educativa, dado que essa ação possibilitará ao docente a organização de novos saberes a partir da prática para, então, renová-la em sala de aula.

Entretanto, tendo em vista que, para se tornar um professor universitário, nem sempre são exigidas habilidades pedagógicas (Leite & Ramos, 2007) ou conhecimentos sobre educação em saúde, mas somente o domínio sobre determinados conteúdos, o docente pode tender a basear-se em experiências anteriores, como profissional ou mesmo como aluno (Cunha, 2010). É pouco provável o delineamento de projetos pedagógicos inovadores, caso o corpo docente de uma instituição não esteja preparado para os desenvolver, sendo, assim, importante discutir a limitação da formação do docente do ensino superior e da necessidade de se repensar a educação em nutrição, por parte das instituições de ensino (Costa, 2009). É um

facto que o desenvolvimento de aulas de modo participativo e reflexivo, visando a autonomia do aluno, requer do professor, além de determinadas habilidades, maior dedicação em relação ao tempo fora da sala de aula. Outro aspeto importante a ser considerado é o elevado número de alunos na sala de aula, que se torna uma constante na realidade de diversos cursos e, também, um desafio para o estabelecimento de atividades com tais características (Alencar & Fleich, 2010).

Além do estabelecimento da metodologia de ensino, a avaliação da disciplina também é alvo de discussão, sendo, no ensino brasileiro, frequentemente limitada à medição quantitativa do desempenho do aluno, desconsiderando a necessidade de se avaliar a unidade curricular e o próprio docente (Pelissoni, 2009). Este aspeto é um considerável indicador da dificuldade no estabelecimento da aprendizagem ativa, na medida que se tenta medir as competências do aluno, frequentemente, a partir dos conteúdos assimilados e, além disso, memorizados momentaneamente pelos estudantes. Como tem sido demonstrado, esta aprendizagem não deve estar limitada à receção e ao acúmulo de informações, sendo fundamental o processamento de tais conteúdos e, principalmente, da sua apropriação por parte do aluno. Tendo em vista o delineamento de estratégias de ensino adequadas para a promoção de aprendizagens ativas, é necessário que a avaliação esteja coerente com este processo, não sendo possível que seja somente baseada em conhecimentos pontuais (Rué, 2009).

Esteves (2010) pontua que seria ideal que a avaliação ocorresse ao longo do processo (avaliação formativa) em que a aprendizagem se dá, e considerando a necessidade de se medir o alcance dos objetivos educacionais, situação que dificilmente ocorrerá por meio de testes ou exames finais. A observação do aluno durante as atividades em sala de aula, o seu envolvimento em propor soluções para os problemas e repensar sobre situações cotidianas são aspetos relevantes a ser considerados, mas comumente não avaliados em uma disciplina.

Somado a isso, propiciar espaços em sala de aula para a discussão das características e percepções dos alunos em relação à disciplina e à docência tornam-se relevantes para que ocorram possíveis adaptações ao longo do curso, desde que tais resultados sejam, posteriormente, discutidos com o conselho pedagógico e com os demais docentes do curso.

Considerações finais

É evidente que a formação profissional, ao nível da graduação, não possui a responsabilidade de contemplar todo o conhecimento necessário a uma determinada profissão. No caso do curso de Nutrição, e tendo em vista que esta área, como as demais relacionadas com a saúde, detém um conteúdo vasto, complexo e em constante mudança, também não se pode

exigir que a formação inicial abranja todos os conteúdos necessários à vida profissional. Porém, a universidade precisa subsidiar conhecimentos básicos e contribuir para que os profissionais da saúde apresentem, a par do conhecimento científico, uma formação humanística e social que leve os alunos, futuros profissionais, a pensarem e buscarem soluções e a desenvolverem competências, tendo em vista uma análise crítica e integral das pessoas e da sociedade.

Como ao longo do artigo foi referido, a formação superior em nutrição tem vindo a mostrar dificuldades na articulação entre conteúdos teóricos e o desenvolvimento de habilidades práticas, para a atuação do futuro profissional de saúde como educador e como alguém que intervém no campo das políticas públicas e na garantia do direito humano à alimentação adequada para uma vida saudável. Somado a isso, a fragmentação de conteúdos parece ser uma constante, dificultando que os estudantes estabeleçam uma construção dos saberes de modo integrado, facilitadora de uma efetiva promoção da alimentação saudável das populações.

O processo de comunicação entre o profissional de saúde e a população pode estar relacionado com o próprio modelo de comunicação/educação ao qual esse profissional foi exposto ao longo da sua formação inicial. Priorizar o conhecimento científico em detrimento do saber popular pode estar também relacionado com uma percepção de separação entre teoria (conhecimento científico) e prática (conhecimento popular).

A reflexão quanto à formação dos nutricionistas permite reconhecer sobre a necessidade de se repensar a graduação de outros profissionais da saúde, tais como médicos, enfermeiros, psicólogos, fisioterapeutas, odontólogos e assistentes sociais. Distintos elementos elucidados no presente artigo são importantes às demais áreas, ou seja, não são específicos da formação de nutricionistas. Tenha-se em vista que a educação para a saúde se pauta por um trabalho em equipa e por uma atuação interdisciplinar.

A situação mundial em saúde, com destaque para a área de alimentação e da nutrição, não tem vindo a ser suficientemente acompanhada pelo desenvolvimento dos profissionais que atuam nesta área, tornando-se uma necessidade urgente a reflexão das instituições de ensino acerca do perfil profissional que tem vindo a ser formado. Além disso, é também urgente na área da saúde pública repensar sobre como é que os nutricionistas são inseridos no mercado, sem as competências adequadas para atuarem.

O incómodo que esta situação tem vindo a gerar, tanto na área da saúde como na educação, contribui para uma reflexão que permite vislumbrar possibilidades de mudança. Além de se discutir a prática profissional diretamente relacionada com a atenção à saúde da população, é relevante assumir a docência como uma das áreas de atuação dos nutricionistas. Neste último caso, não sendo necessária especialização para atuar como docente, reforça-se que a graduação deve conferir habilidades e competências que rompam com o modelo tradicional que ainda prevalece.

A discussão sobre a formação mais adequada do corpo docente, que representa condição fundamental para a melhoria nos cursos de nível superior, e o repensar da própria universidade quanto ao seu papel perante a sociedade atual, representam perspectivas futuras para que ocorram os avanços necessários. Além do perfil de investigador, característica amplamente cobrada ao docente pelas instituições de ensino, a universidade precisa de valorizar a pedagogia de modo a renovar as práticas de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Além disso, as instituições de ensino devem estar cientes de que a qualidade dos resultados do seu ensino reflete a preparação política, científica e pedagógica dos seus docentes, capazes de corresponderem às necessidades atuais da população estudantil, em especial dos futuros docentes, que serão os responsáveis pelo planejamento e administração do sistema educacional futuro.

Correspondência: Av. Dr. Arnaldo, 925, Cerqueira César, CEP: 01246-904, São Paulo – Brasil
E-mail: vivianeveira@usp.br; carlinda@fpce.up.pt; cervato@usp.br

Referências bibliográficas

- Albuquerque, Verônica S., Gomes, Andréia P., Rezende, Carlos H. A., Sampaio, Marcelo X., Dias, Orlene V., & Lugarinho, Regina M. (2008). A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação do ensino superior dos profissionais da saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(3), 356-362.
- Alencar, Eunice L., & Fleith, Denise S. (2010). Criatividade na educação superior: Fatores inibidores. *Avaliação (Campinas)*, 15(2), 201-206.
- Almeida, Maria C., & Batista, Nildo A. (2011). Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(4), 468-476.
- Amâncio-Filho, Antenor (2004). Dilemas e desafios da formação profissional em saúde. *Interface*, 8(15), 375-380.
- Amorim, Suely P., Moreira, Herivelto, & Carraro, Telma E. (2001). A formação de pediatras e nutricionistas: A dimensão humana. *Revista de Nutrição*, 14(2), 111-118.
- Bloom, Benjamin S., Hastings, J. T., & Madaus, George F. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Editora Pioneira.
- Boog, Maria C. (1999). Dificuldades encontradas por médicos e enfermeiros na abordagem de problemas alimentares. *Revista de Nutrição*, 12(3), 261-272.
- Boog, Maria C. (2011). Educação nutricional como disciplina acadêmica. In Rosa Diez-Garcia & Ana Cervato-Mancuso (Orgs.), *Mudanças alimentares e educação nutricional* (pp. 74-82). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Buttriss, Judy, & Landman, Jackie (2000). The nutrition society: Developments in professionalization. *Nutrition Bulletin*, 25(4), 361-364.

- Caraher, Martin, & Coveney, John (2004). Public health nutrition and food policy. *Public Health Nutrition*, Cambridge, 7(5), 591-598.
- Carbonari, Maria E., & Pereira, Adriana C. (2007). A extensão universitária no Brasil: Do assistencialismo à sustentabilidade. *SARE Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas*, 10(10), 23-28. Retirado em setembro 12, 2012, de <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/207/205>
- Ceccim, Ricardo B., & Feuerwerker, Laura C. (2004). O quadrilátero para a formação para a área da saúde: Ensino, gestão, atenção e controle social. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, 14(1), 41-65.
- Conselho Federal de Nutricionistas (2010). *Compromissos do nutricionista com o direito à alimentação*. Brasília: CFN. Retirado em setembro 21, 2012, de http://www.cfn.org.br/eficiente/repositorio/Comunicacao/Material_institucional/159.pdf
- Costa, Nilce S. (2009). Formação pedagógica de professores de nutrição: Uma omissão consentida?. *Revista de Nutrição*, 22(1), 97-104.
- Cunha, Maria I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos na pedagogia no ensino superior* (pp. 63-74). Porto: CIIE/Livpsic.
- Czeresnia, Dina, & Freitas, Carlos M. (2003). *Promoção da saúde: Conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Dietitians of Canada (2001). *The role of the registered dietitian in primary health care: A national perspective*. Toronto: CDHC. Retirado em setembro 15, 2012, de http://action.web.ca/home/nutritio/attach/Role_of_RD_in_PHC_2004.pdf
- Esteves, Manuela (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos na pedagogia no ensino superior* (pp. 45-62). Porto: CIIE/Livpsic.
- Ferraz, Ana M., & Belhot, Renato V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para a definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431.
- Franco, Ana C., & Boog, Maria F. (2007). Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. *Revista de Nutrição*, 20(6), 643-655.
- Gimeno-Sacristán, José, & Pérez-Gomez, Angel I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, Carlinda (2002). Formação de professores para a cidadania. In José da Silva Ferreira & Carlos V. Estevão (Orgs.), *A construção de uma escola cidadã: Público e privado em educação* (pp. 199-208). Guimarães: Escola Infante D. Henrique.
- Leite, Carlinda (2008). Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior?. In Jesus Maria Sousa (Ed.), *Educação para o sucesso: Livro de Actas do Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 131-140). Funchal: SPCE.
- Leite, Carlinda, & Ramos, Kátia (2007). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In Maria Isabel Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 29-43). Campinas: Papyrus.
- Lessard, Claude (2006). A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, 27(94), 223-249.

- Lima, Licínio C., Azevedo, Mário N., & Catani, Afrânio M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a «universidade nova». *Avaliação*, 13(1), 7-36.
- Macedo, Douglas H., & Batista, Nildo A. (2011). O mundo do trabalho durante a graduação médica: A visão dos recém-egressos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(2), 44-51.
- Ministério da Educação (2001). *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição*. Brasília: Diário Oficial.
- Ministério da Educação (2012). *Resumo técnico censo da educação superior 2010*. Brasília: Ministério da Educação. Retirado em junho 20, 2013, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf
- Ministério da Saúde (2010). *Política nacional de promoção da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Ministério da Saúde (2011). *Política nacional de alimentação e nutrição*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Mitre, Sandra M., Siqueira-Batista, Rodrigo, Girardi-de-Mendonça, José M., Morais-Pinto, Neila M., Meirelles, Cynthia B., Pinto-Porto, Cláudia, Moreira, Tânia, & Hoffmann, Leandro A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(S2), 2133-2144.
- Motta, Denise G., Motta, Clarice G., & Campos, Rejane R. (2011). Teorias psicológicas da fundamentação do aconselhamento nutricional. In Rosa Diez-Garcia & Ana Cervato-Mancuso (Orgs.), *Mudanças alimentares e educação nutricional* (pp. 53-64). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Neitzel, Adair A., Ferri, C., & Leal, Elisabeth J. M. (2009). Formação de professores do ensino superior: A experiência do programa de formação continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(225), 311-332.
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (1978). Declaração de Alma-Ata. In *Conferência Internacional sobre Cuidados Primários em Saúde*. Alma-Ata: OMS.
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (2004). *Global strategy on diet, physical activity and health*. Geneva: OMS.
- Organização Panamericana de Saúde (OPAS). (1986). Carta de Ottawa. In *Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde*. Ottawa: OPAS. Retirado em junho 20, 2013, de <http://www.opas.org.br/promocao/uploadArq/Ottawa.pdf>
- Pagliosa, Fernando L., & Ros, Marco D. (2008). O relatório Flexner: Para o bem e para o mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(4), 492-499.
- Pelissoni, Adriane S. (2009). Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, 3(5), 129-39.
- Rodrigues, Lúvia F., & Roncada, Maria J. (2010). A educação nutricional nos programas oficiais de prevenção da deficiência de vitamina A no Brasil. *Revista de Nutrição*, 23(2), 297-305.
- Rué, Joan (2009). A aprendizagem com autonomia: Possibilidades e limites. In Selma Garrido Pimenta & Maria Isabel Almeida (Orgs.), *Pedagogia universitária* (pp. 17-23). São Paulo: EDUSP.
- Severino, Antônio J. (2009). Ensino e pesquisa na docência universitária: Caminhos para a integração. In Selma Garrido Pimenta & Maria Isabel Almeida (Orgs.), *Pedagogia universitária* (pp. 129-146). São Paulo: EDUSP.

- Sossai, José A. (1974). Determinação de objetivos educativos. *Revista de Saúde Pública*, 8(4), 437-442.
- Vieira, Viviane L (2011). *Segurança alimentar e nutricional em crianças no município de São Paulo: Desafios na formação do nutricionista*. Tese de doutoramento, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Volpato, Gildo (2011). A universidade na sua constituição: Criação, reformas e implicações político-epistemológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(232), 678-701.
- Wander-Bergue, Carmina, Martínez, Emilio, Valero, Javier, & Castelló, Isabel (2010). La formación en nutrición en Iberoamérica. *Nutrición Hospitalaria*, 25(S3), 80-86.