

ANDRÉ LUIS SILVA MEZÊNCIO

QUEM É O ESTUDANTE DE NUTRIÇÃO DA FACULDADE DE SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA? UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE  
REFORMA CURRICULAR.

Brasília – DF

2013

ANDRÉ LUIS SILVA MEZÊNCIO

QUEM É O ESTUDANTE DE NUTRIÇÃO DA FACULDADE DE SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA? UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE  
REFORMA CURRICULAR.

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Nutrição da Universidade de Brasília  
elaborado por André Mezêncio sob  
orientação da professora Anelise Rizzolo  
de Oliveira.

Brasília – DF

2013

## **SUMÁRIO**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2. OBJETIVOS.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>2.1 OBJETIVO GERAL.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>3. METODOLOGIA.....</b>   | <b>11</b> |
| <b>3.1 UNIVERSO DA PESQUISA.....</b>   | <b>11</b> |
| <b>3.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>3.4 COLETA DE DADOS.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>3.5 TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>3.6 ASPÉCTOS ÉTICOS.....</b>  | <b>14</b> |
| <b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>  | <b>14</b> |
| <b>5. CONCLUSÃO.....</b>   | <b>38</b> |
| <b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>39</b> |
| <b>7. APÊNDICES.....</b>   | <b>43</b> |
| <b>7.1 APÊNDICE A – Modelo questionário pesquisa.....</b>                                    | <b>43</b> |
| <b>7.2 APÊNDICE B – Modelo TCLE.....</b>   | <b>48</b> |
| <b>8. ANEXOS.....</b>  | <b>50</b> |
| <b>8.1 ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos CEP/FS/UnB.....</b> | <b>50</b> |

## **Lista de tabelas**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Tabela 1. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DA POPULAÇÃO ESTUDADA...</b>   | <b>19</b> |
| <b>Tabela 2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PERCEBIDAS E PREFERIDAS<br/>PELOS GRADUANDOS. ....</b>                  | <b>23</b> |
| <b>Tabela 3. PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES COMPLEMENTARES<br/>REALIZADAS PELOS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....</b> | <b>31</b> |
| <b>Tabela 4. RELAÇÃO ENTRE SEXO E ESCOLHA DA ÁREA PROFISSIONAL E<br/>ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....</b>      | <b>32</b> |
| <b>Tabela 5. RELAÇÃO DE PERÍODO NO CURSO E OUTRAS VARIÁVEIS<br/>ESTUDADAS.....</b>                           | <b>34</b> |
| <b>Tabela 6. RELAÇÕES DE RENDA COM OUTRAS VARIÁVEIS.....</b>   | <b>36</b> |

**Lista de quadros**

**Quadro 1. CRÉDITOS NECESSÁRIOS PARA GRADUAÇÃO REFERENTES AO  
CURRÍCULO ANTERIOR E ATUAL.....17**

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi caracterizar o perfil dos estudantes do curso de graduação em Nutrição da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – FS/UnB, tendo em vista a reestruturação curricular que está ocorrendo no curso, em consonância com o Pró-Saúde, que visa ao desenvolvimento de habilidades e competências para atender às demandas da sociedade. O discente é ator protagonista dentro desse processo, uma vez que existe uma dificuldade dos cursos da saúde de romper com o modelo tradicional de ensino e adotar metodologias ativas de ensino-aprendizagem, onde o próprio aluno é responsável pela construção do conhecimento, garantindo uma formação que se aproxima do disposto nas diretrizes curriculares dos cursos de nutrição do Brasil. Para identificar esses aspectos foi entregue um questionário autoaplicável que continha perguntas abertas e fechadas relacionadas a características sócio-demográficas e aspectos relacionados ao curso. Foi possível analisar que o perfil da Universidade de Brasília se aproxima do resto do país, que há uma demanda para a adoção de estratégias que integrem teoria e prática, aproximando do modelo preconizado pelo Pró-Saúde, além de questões relacionadas ao currículo, que interferem na construção do próprio percurso durante a graduação. É importante o conhecimento do perfil dos graduandos durante as discussões de reforma curricular com vistas a adequar o processo formação para que se aproxime do preconizado nas diretrizes do curso e para que eles sejam integrados nesse processo como protagonistas, junto aos docentes e a Instituição de Ensino Superior.

***Palavras-chave:*** Nutrição, currículo, reforma curricular, perfil de formação, estudante, perfil discente, graduação em nutrição.

## **1. Introdução**

A ciência da nutrição, no Brasil, começou a ser desenvolvida no ano de 1930, através de duas correntes bem definidas da medicina confluindo para constituição do campo da nutrição, sendo uma corrente biológica, a qual originou a Nutrição clínica e básica e experimental; e outra perspectiva social, que originou o campo da alimentação coletiva e Nutrição e Saúde Pública. (GIL, 1986; VASCONCELOS, 2002)

O primeiro curso surgiu na cidade de São Paulo, no então Instituto de Higiene, e o profissional sobreveio dentro do setor da saúde, trabalhando com a alimentação do ser humano no plano individual e coletivo (ênfase na clínica e alimentação coletiva). Os cursos de natureza biológica formavam nutricionistas submissos à categoria médica com limites de competência profissional. (VASCONCELOS, 2002).

A etapa de consolidação do curso no Brasil se deu entre 1950 e 1975, com a ampliação da oferta e discussões, no âmbito latino-americano, a respeito da formação, determinando alterações no processo de formação do profissional e sinalizando o processo de instituição do campo da Nutrição em Saúde Pública dentro do contexto internacional. (VASCONCELOS, 2002).

Na década de 70, após a criação do II PRONAN, que possuía entre suas diretrizes o estímulo do processo de formação e capacitação de recursos humanos em nutrição, foi possível observar um aumento considerável de cursos ofertados no Brasil e a criação de cursos no setor privado, que até então não existiam. Essa ampliação promoveu a multiplicação e diversificação do mercado de trabalho, bem como organização, mobilização e luta da categoria em prol de seus interesses e necessidades específicos. (GIL, 1986; VASCONCELOS, 2002).

A etapa de reprodução (1985 a 2000) caracterizou-se pelo processo mais intenso de expansão dos cursos, principalmente com o surgimento de mais cursos privados, amparados pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da

educação nacional); concentração da oferta na região sudeste; pelo crescente processo de mobilização e politização da categoria, o qual possibilitou a realização de importantes eventos técnico-científicos e sindicais; outrossim, um importante ganho foi a aprovação da Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991, que regulamenta profissão. (GIL, 1986; BRASIL, 1996; VASCONCELOS, 2002; BRASIL, 2006). Desde então, o processo tem evoluído quase que exclusivamente em função da criação de cursos privados. Dados do Ministério da Educação informam que, em 2011, havia 300 instituições que possuem o curso de Nutrição no Brasil, destas, 60 eram públicas (20%) e 240 privadas (80%). Dentre os cursos de nutrição no Brasil, 72 cursos eram públicos (20,2%) 284 (79,8%) privados. (BRASIL, 2011)

Ao longo da história, a expansão dos cursos foi se dando de forma desordenada e desigual, sem critérios e perspectivas de respostas adequadas às necessidades de saúde da sociedade (BRASIL, 2006). O reconhecimento do curso de Nutrição como de ensino superior pelo Conselho Federal de Educação se deu tardiamente e a mobilização política da categoria tem sido lenta, portanto, reflexões acerca da formação profissional e inserção do profissional na sociedade não foram realizadas em conjunto com o desenvolvimento da profissão, de maneira que o planejamento acerca da formação não acompanha as rápidas transformações e a quebra do paradigma biológico no âmbito da Nutrição.

Com as mudanças de cenário histórico e social, as Instituições de Ensino Superior estão sendo estimuladas a caminhar na direção de um ensino que valorize a equidade e a qualidade da assistência e a eficiência e relevância do trabalho em saúde, logo, deve existir a preocupação com a formação e o desenvolvimento das habilidades profissionais de forma a assegurar o acesso à saúde de qualidade e universal. (CFN, 2009; CYRINO e RIZZATO, 2004).



A criação do SUS foi um marco importante no contexto de reorientação dos modelos curriculares da área da saúde. Atualmente, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, a fim de reforçar a articulação entre as instituições formadoras e os cenários de práticas e atenuar o descompasso entre a orientação da formação dos profissionais de saúde e os princípios, as diretrizes e as necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS), instituíram em novembro de 2005 o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde). Esse Programa busca a formação de novos paradigmas, de implantação de um modelo de educação em saúde que se relacione com a realidade social e epidemiológica da população e rompimento com modelos curriculares fragmentados, não inseridos nos serviços públicos de saúde, e onde há divisão dos ciclos básicos e profissionais, pouco integrados e dependentes de alta tecnologia. Em relação ao enfoque pedagógico, busca inovar e não limitar-se a metodologias tradicionais focadas na transmissão de conhecimentos e não privilegiam a formação crítica do aluno. (BRASIL, 2007)

A educação superior em saúde deve sofrer uma reestruturação de modo a redimensionar o seu papel de atender às novas demandas sociais com foco na atenção primária e ênfase na importância da alimentação para a saúde e o conceito de segurança alimentar e nutricional que reafirma alimentação como um direito básico. Para isso, deve haver uma discussão sobre a formação de profissionais de saúde e sobre as evoluções relativas à educação e à saúde no que se refere ao perfil profissional desejado e ao modelo pedagógico adotado de forma a integrar o mundo do ensino e trabalho, através de uma formação generalista, trabalho multiprofissional, diversificação dos cenários de prática e adoção de metodologias ativas de aprendizagem, acabando com a dicotomia entre os conhecimentos biológicos e sociais, teoria e prática e do ciclo básico e o profissionalizante. (SANTOS et. al., 2005; PINHEIRO, 2012)

O curso de Nutrição da Universidade de Brasília iniciou um processo de reforma curricular para revisão do seu Projeto Político Pedagógico no ano de 2012, dialogando com os pressupostos do PROSAÚDE. Todo processo de mudança demanda o reconhecimento dos sujeitos que estão envolvidos no contexto para que seja possível pensar estratégias que dialoguem com as necessidades e possibilidades reais do grupo.

Neste sentido, a reorientação curricular do curso de Nutrição buscando garantir o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para a formação de um profissional flexível que acompanhe, de forma sistemática e crítica, os permanentes desafios tecnológicos e as mudanças ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho se utilizando de princípios humanísticos que valorizem a melhoria da qualidade de vida da sociedade é fundamental.

Este estudo tem o objetivo de realizar um censo acadêmico dos estudantes de nutrição, caracterizando o perfil do graduando em nutrição da Universidade de Brasília e aspectos relacionados ao processo de formação.

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo geral**

Caracterizar o perfil dos estudantes do curso de graduação em Nutrição da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – FS/UnB.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Descrever o contexto histórico de constituição do curso de nutrição da UnB
- Identificar o perfil acadêmico, sócio-demográfico dos graduandos de Nutrição da Universidade de Brasília,
- Identificar outros aspectos relacionados ao processo de formação como: acesso e permanência na universidade, atividades complementares, estratégias pedagógicas e escolha da área de atuação profissional.

### **3. Metodologia**

O presente estudo é de natureza quantitativa e foi realizado no período de novembro de 2012 a dezembro de 2013 na Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – FS/UnB, localizada em Brasília – DF.

#### **3.1 Universo da pesquisa**

O universo da pesquisa foi constituído de 237 alunos que com as perdas totalizaram 204 alunos do curso de graduação em Nutrição da Universidade de Brasília (UnB). Como critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa, o participante deveria: ser aluno regular e estar devidamente matriculado no Sistema de Informações acadêmicas referentes ao ano de 2013.

Foram excluídos estudantes em trancamento e intercâmbio durante os semestres letivos que compreenderam a coleta de dados (2/2012 e 1/2013), de acordo com o sistema SIGRA/UnB.

#### **3.2 Percurso metodológico**

A pesquisa foi desenvolvida em 2 etapas: a primeira se constituiu de revisão documental visando a levantar dados relacionados ao histórico do curso, no país e na Universidade de Brasília; desenvolvimento da profissão e assuntos relacionados ao tema da reforma curricular.

A revisão documental visa fazer um levantamento de leis, resoluções, decretos, relatórios, políticas públicas, e outros documentos que dissertam sobre informações inerentes ao tema do projeto. De acordo com Gil (1987, p. 73) a pesquisa documental se distingue da bibliográfica pela natureza das fontes, enquanto esta se utiliza, principalmente, das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, aquela se vale de materiais que não receberam tratamento analítico, ou ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os documentos analisados foram a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, o Plano Nacional de Educação, os relatórios do ENADE – Estudo Nacional de Desempenho dos Estudantes (2010), Relatórios do Ministério da Educação sobre o histórico e acompanhamento dos cursos da área da saúde, editais de Projetos de apoio pedagógico aos cursos de saúde – PROSAÚDE, Projeto Político Pedagógico do Curso de Nutrição da Universidade de Brasília, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Nutrição e Trabalhos de Conclusão de Curso já realizados sobre o processo de formação em nutrição.

A segunda parte consistiu na coleta de dados quantitativos relacionados ao perfil do graduando em Nutrição da Universidade de Brasília e outros aspectos relacionados ao processo de formação em nutrição como: ingresso, permanência e escolha da área de atuação profissional.

### **3.3 Instrumento de coleta de dados**

Como instrumento para coleta de dados, foi desenvolvido um questionário tipo autoaplicável (apêndice A), o qual contém perguntas abertas e fechadas que definiram características sócio-demográficas, econômicas, e identificaram aspectos relacionados ao processo de formação em nutrição como: acesso e permanência na universidade, atividades complementares, estratégias pedagógicas e escolha da área de atuação profissional.

O questionário foi dividido em 2 partes: a primeira, relacionada aos dados socioeconômicos, com o intuito de coletar informações que auxiliam a descrever o perfil sócio-demográfico da amostra; a segunda, está centrada na relação entre estudante e o processo de formação do curso.

Os parâmetros para seleção dos aspectos a serem incluídos no questionário investigativo foram provenientes das perguntas aplicadas aos estudantes que realizaram o

de ENADE de 2010 e de questões relacionadas à análise da implantação do currículo do curso de Nutrição – UnB acompanhada pela Comissão de Reforma Curricular.

Realizou-se estudo piloto para validação do instrumento de pesquisa em estudantes do curso de nutrição de uma Instituição de Ensino Superior Privada de Brasília.

### **3.4 Coleta de dados**

O questionário foi aplicado ao universo de pesquisa escolhido obedecendo aos diferentes semestres do curso. A identificação dos alunos se deu com apoio da coordenação de graduação do curso e acesso aos dados do SIGRA.

O local de aplicação foram as salas de aula, mediante contato prévio com os professores no período de 01 de abril a 27 de julho de 2013.

Para os estudantes do sétimo e oitavo semestre, os quais se encontravam em estágio obrigatório e complementar, foi utilizada outra estratégia de coleta de dados. Organizou-se o mesmo questionário em plataforma Google docs® (virtual) e os estudantes foram convidados a respondê-los quando das reuniões presenciais, realizadas na UnB, articuladoras das atividades dos estágios.

Para responder o questionário, o participante deveria estar de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa (apêndice B).

### **3.5 Tabulação e análise dos dados**

Os dados obtidos na coleta foram tabulados utilizando-se o programa Microsoft Excel (2010) e analisados utilizando o programa SPSS versão 16.0 (SPSS Inc., Chicago, Estados Unidos). As variáveis trabalhadas foram classificadas escalares e nominais. A análise univariada expressou a frequência das variáveis entre os dois grupos sob a forma de proporções e com nível de significância de 5%.

Os testes de associação utilizados foram o qui-quadrado para variáveis categóricas e medidas de dispersão de média para as escalares. O nível de significância considerado foi de 5% e o intervalo de confiança estabelecido em 95%.

### **3.6 Aspectos éticos**

Os resultados desta pesquisa serão apresentados à Comissão de Reforma Curricular do Curso de Nutrição e Comunidade Acadêmica do Curso.

Conforme a recomendação da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos, o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde, da Universidade de Brasília sob o parecer nº 060/13 de 07 de maio de 2013.

## **4. Resultados e Discussão**

### **Contexto histórico de constituição do curso de nutrição da UnB**

A concepção do curso de Bacharelado em Nutrição da Universidade de Brasília originalmente, se deu no contexto da Faculdade de Ciências da Saúde, na Unidade Integrada de Saúde de Sobradinho, em uma sala do Serviço Integrado de Atendimento Materno-Infantil, no início da década de 70 em meio às discussões precursoras da formação do SUS.

Posteriormente, o curso foi criado, no bojo das atividades do PRONAN/INAN (MS), em 09 de abril de 1975 e reconhecido pelo Ministério da Educação em 1981, sendo submetido à avaliação externa por este em 1982 e 1995 (UNB, 2006). Não há registros do ano de conclusão da primeira turma, porém egressos relatam que ocorreu entre o último semestre de 1979 e o primeiro de 1980.

Com o passar do tempo, a estrutura do curso buscou se adequar às novas demandas da sociedade e um dos pontos de estudo centrais sempre foi a busca de caracterizar o processo de formação do Nutricionista.

Neste diálogo, o perfil profissional preconizado pelo curso de nutrição da UnB é: *“generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à 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.”* Este perfil está alinhado com as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Nutrição, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 05/2001.

Adiciona-se a esta missão a perspectiva de que a formação tem como princípio o fomento à reflexão de compromisso com a qualidade e a competência profissional, liderança, a capacidade de tomar decisões e a capacidade de interação e articulação com outros profissionais de saúde e comunidade dentro do contexto de conhecimentos que se pautam na consideração dos paradigmas expostos pelas relações de trabalho, os quais se fundamentam nas noções do saber, saber ser, saber fazer e saber conviver. (BRASIL, 2001; UNB, 2006)

O desafio de alcançar estes resultados articulado aos processos de formação e trabalho definidos frente à realidade social, horizontes e limitações institucionais e vivências práticas de implementação do curso que precisava se atualizar provocou o movimento para a primeira reforma curricular no ano de 2000. Para tal foi constituído uma Comissão composta por professores e estudantes, vinculados ao colegiado do curso para refletir e propor alternativas e possibilidades de mudanças.

A discussão sobre a reforma curricular iniciou em 2000 e envolveu, em diferentes momentos, professores, alunos e ex-alunos, tanto da UnB como de outras Instituições de Ensino Superior, atendendo às necessidades percebidas como fundamentais diante do quadro de constantes mudanças que caracterizam a Nutrição contemporânea, buscando a

consonância com os critérios estabelecidos nas diretrizes supracitadas, onde o curso deveria ter: conteúdos curriculares diversificados, levando em consideração que a Nutrição é uma ciência multidisciplinar; o desenvolvimento de estágios e atividades complementares; previsão de um projeto pedagógico que seja construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem, projeto este que deve buscar a formação integral e adequada, articulando o tripé universitário (ensino, pesquisa, extensão/assistência); além disso, deve ser feito o acompanhamento e avaliação da implantação e desenvolvimento das diretrizes e modo a buscar o aperfeiçoamento. As discussões culminaram na decisão de realizar uma reforma curricular para alterar alguns aspectos como: revisão dos conteúdos, ampliação da vivência prática, flexibilização de disciplinas para módulo livre e antecipar a inserção dos estudantes no curso (criação de disciplinas articuladoras da agenda da nutrição concomitantes ao ciclo básico). Porém sem alterações na estrutura do modelo curricular racionalista (grade). (UNB, 2006)

O currículo atual, iniciado em 2008, possui estrutura tradicional, com um conjunto de componentes curriculares nucleares – os obrigatórios, os quais contêm conteúdos centrais para a formação; os complementares gerais, relacionado ao aspecto geral da formação, assim como os opcionais e os de aprofundamento; seguindo o princípio da *flexibilidade* em que o aluno tem uma maior participação na definição de seus estudos conforme a área de interesse, permitindo que o aluno construa seu percurso curricular. Para garantir esse princípio, algumas estratégias foram definidas, como: a diminuição dos pré-requisitos, a oferta de componentes curriculares complementares de formação geral, específica e de aprofundamento, a opção pela área de estágio complementar, assim como o aproveitamento de créditos extracurriculares. (UNB, 2006)



O curso na Universidade de Brasília é desenvolvido na forma de créditos. O quadro 1 mostra as alterações realizadas após a reforma curricular, com expansão de carga horária de 2970 horas para 3600 horas.

Quadro 1. Créditos necessários para graduação referentes ao currículo anterior e atual.

|   | ANTERIOR    |    | ATUAL         |      |
|---|-------------|----|---------------|------|
|   | 1981 - 2000 |    | 2008 até hoje |      |
|   | Créditos    | %  | Créditos      | %    |
| TOTAL   | 198         | -  | 240*          | -    |
| Obrigatórias (com estágio e TCC)                    | 182         | 92 | 172           | 71,6 |
| Optativas, módulo livre e atividades complementares | 16          | 8  | 68            | 28,4 |

Destaca-se que desde 2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CES nº 213/2008, publicada no diário oficial do dia 22/10/2008 do Ministério da Educação, recomenda que os cursos de Nutrição tenham uma carga horária mínima de 3200 horas totais. O Conselho Federal de Nutricionistas elaborou um documento e enviou em novembro de 2008 para o Ministro da Educação, na Secretaria de Educação Superior, no Conselho Nacional de Educação, no Ministério da Saúde e no Conselho Nacional de Saúde, apresentando argumentos na defesa da carga horária mínima de 4 mil horas do curso de graduação em Nutrição (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008; CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS, 2008).

A agenda do PROSAÚDE – Programa de Reorientação do Perfil de Formação em Saúde do Ministério da Saúde desde 2008 vem provocando, novamente outras reflexões relacionadas ao perfil de formação dos estudantes da área da saúde no Brasil. Neste contexto, a Faculdade de Saúde e Faculdade de Medicina da UnB se organizaram e articularam com o conjunto de cursos: nutrição, farmácia, enfermagem, gestão em saúde coletiva e medicina para discutir estratégias de revisão curricular que buscassem ir além

de alterações de conteúdo, mas problematizassem e construíssem junto ao seu corpo docente e estrutura institucional alternativas de novos modelos curriculares com propostas pedagógicas ampliadas, buscando dialogar com as necessidades em saúde e as demandas e dilemas do SUS na atualidade.

Neste sentido, a FS/UnB participou integradamente dos três editais do PROSAÚDE 2005, 2007 e 2011 na perspectiva de implementar um Sistema de Saúde Escola que visa uma integração docente assistencial por meio da articulação da atenção básica - média e alta complexidade, aproveitando amplamente a capacidade instalada da rede de serviços, complementada pela utilização dos Hospitais Universitários e/ou as Unidades Assistenciais Especializadas dependentes das IES, funcionalmente integradas ao SUS. O Sistema de Saúde Escola tem como território de atuação a regional do Paranoá – SES / GDF (como suas UBS, Centros de Saúde, Hospitais, Equipamentos Públicos de Segurança Alimentar e Nutricional, Creches, Escolas e Centros de Desenvolvimento) e o Hospital Universitário da UnB. Nesta rede se articulam agendas de ensino, pesquisa e extensão integrando professores, estudantes e profissionais de saúde.

No eixo de ensino, foram realizadas Oficinas Pedagógicas com os docentes dos cursos da FS para fazer identificar novos modelos curriculares e estratégias pedagógicas com apoio de metodologias ativas ao longo do ano de 2012. Assim, o curso de Nutrição identificou a necessidade de realizar uma análise do processo de implantação do seu currículo e instaurou uma Comissão de Reforma Curricular para coordenar este processo. Atualmente a Comissão está abrigada junto ao Núcleo Docente Estruturante do Curso, o qual possui atribuições acadêmicas de acompanhamento, consolidação a ininterrupta atualização do projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2010)

**Perfil sócio-demográfico dos graduandos de Nutrição da Universidade de Brasília,**

Tabela 1. Caracterização do perfil da população estudada. Brasília, 2013.

|   | n   | %    |
|---|-----|------|
| Sexo (n=204)  |     |      |
| Masculino   | 48  | 23,5 |
| Feminino  | 156 | 76,5 |
| Idade (n=204)   |     |      |
| Até 24  | 184 | 90,2 |
| 25 ou mais  | 20  | 9,8  |
| Estado Civil (n=204)  |     |      |
| Solteiro(a)   | 193 | 94,6 |
| Casado(a)   | 7   | 3,4  |
| Divorciado(a)   | 1   | 0,5  |
| Outro   | 3   | 1,5  |
| Domicílio (n=203)   |     |      |
| Próprio/Cedido  | 151 | 74,4 |
| Alugado/Outros  | 52  | 25,6 |
| Número de pessoas que residem junto ao participante (n=204) |     |      |
| Nenhuma   | 5   | 2,5  |
| Uma   | 24  | 11,8 |
| Duas  | 37  | 18,1 |
| Três  | 65  | 31,9 |
| Quatro  | 54  | 26,5 |
| Mais de quatro  | 19  | 9,3  |
| Renda familiar (n=203)                                      |     |      |
| Menor ou igual 1,5 até 4,5 salários min.                    | 25  | 12,3 |
| De 6 a 10 salários min.                                     | 60  | 29,6 |
| 10 ou mais salários min.                                    | 118 | 58,1 |
| Escolaridade do pai (n=204)                                 |     |      |
| Até ensino médio  | 72  | 35,3 |
| Superior ou mais  | 132 | 64,7 |
| Escolaridade da mãe (n=204)                                 |     |      |
| Até ensino médio  | 67  | 32,8 |

|  |     |      |
|--|-----|------|
| Superior ou mais   | 137 | 67,2 |
| Trabalha durante a graduação (n=204)                       |     |      |
| Não trabalha   | 174 | 85,3 |
| Trabalha   | 30  | 14,7 |
| Modelo de ingresso na Universidade (n=204)                 |     |      |
| Vestibular   | 153 | 75   |
| PAS  | 42  | 20,6 |
| Outras formas de ingresso                                  | 9   | 4,4  |
| Deslocamento para cursar a graduação (n=202)               |     |      |
| Não  | 177 | 87,6 |
| Sim, mudei se uma cidade para outra dentro do mesmo estado | 5   | 2,5  |
| Sim, mudei de estado                                       | 20  | 9,9  |
| Tipo de escola cursada no ensino médio (n=204)             |     |      |
| Predominantemente em escola pública                        | 46  | 22,5 |
| Predominantemente em escola particular                     | 158 | 77,5 |
| Transporte utilizado para ir à Universidade (n=204)        |     |      |
| Transporte público   | 65  | 31,9 |
| Transporte particular                                      | 139 | 68,1 |
| Uso do Restaurante Comunitário (n=204)                     |     |      |
| Sim  | 117 | 57,4 |
| Não  | 87  | 42,6 |
| Primeira opção de curso de graduação (n=204)               |     |      |
| Nutrição sempre foi minha primeira opção                   | 106 | 52   |
| Outros   | 98  | 48   |
| Quais áreas eram primeira opção (n=96)                     |     |      |
| Biológicas   | 7   | 7,3  |
| Medicina   | 30  | 31,3 |
| Saúde  | 22  | 22,9 |
| Exatas   | 13  | 13,5 |
| Humanas/Sociais  | 24  | 25   |
| Cursou ou cursa outra graduação? (n=204)                   |     |      |
| Sim  | 31  | 15,2 |
| Não  | 173 | 84,8 |
|  |     | 20   |

Qual outro curso em realização/realizado (n=27)

|                 |    |      |
|-----------------|----|------|
| Biológicas      | 3  | 11,1 |
| Saúde           | 7  | 25,9 |
| Exatas          | 6  | 22,2 |
| Humanas/Sociais | 11 | 40,7 |

Motivos para ingresso no Curso de Nutrição (n=196)

|                   |     |      |
|-------------------|-----|------|
| Interesse pessoal | 165 | 84,2 |
| Motivação social  | 7   | 3,6  |
| Outros            | 24  | 12,2 |

Área em que pretende trabalhar (n=204)

|                         |    |      |
|-------------------------|----|------|
| Clínica                 | 76 | 37,3 |
| Alimentos/UAN           | 14 | 6,9  |
| Social                  | 18 | 8,8  |
| Sem preferências/outras | 69 | 33,8 |
| Esportiva               | 27 | 13,2 |

---

O perfil do estudante de nutrição da UnB se caracteriza em sua maioria mulheres (76,5%), na faixa etária de 24 anos (90,2%), solteiras (94,6%), residindo em domicílio próprio ou cedido (74,4%), com 3 a 4 pessoas no domicílio (58,4 %), com renda familiar de  $\geq 10$  SM (58,1%), que estudaram predominantemente em escola particular (77,5%), e estão em sua primeira graduação (84,8%). Quase 90% são residentes do Distrito Federal, 75% ingressaram na UnB pelo vestibular e 85% dos estudantes não trabalha e tem pais e mães com escolaridade com nível superior ( $\geq 60\%$ ). O deslocamento mais predominante é feito com transporte particular (68%) e quase 60% utiliza o Restaurante Universitário sendo a frequência média de 2 dias/semana. Grande parte (48%) não escolheu o curso de Nutrição como primeira opção para ingresso na universidade, porém tinham cursos da área da saúde como essa opção (54,2%). O principal motivo apontado para a escolha do curso foi interesse pessoal (84,2%) e, dentre as áreas de atuação em que pretendem atuar,

destaca a área de nutrição clínica (37,3%). Além disso, considera como tempo médio ideal para graduação 9 semestres, sendo a moda de resposta 10.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que tem o intuito de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências; também realiza o delineamento de alguns aspectos do perfil do estudante dos cursos que serão avaliados a partir do “questionário do estudante” o qual é aplicado a todos os participantes do exame. Segundo os ENADEs de 2004 e 2010 o perfil dos graduandos em nutrição é próximo ao descrito acima: há uma predominância de estudantes do gênero feminino; jovens (até 24 anos); solteiros; com renda familiar entre 1,5 e 10 salários mínimos; não trabalham; com pais que possuem, em sua maioria, ensino médio completo; e, em sua maioria, não participam de atividades complementares. Dentre outras variáveis, como o tipo de escola cursada no Ensino Médio, segundo Categoria Administrativa da instituição que está sendo frequentada no Ensino Superior – em IES públicas, alunos que cursaram todo o ensino médio em escola privada possuíam maior prevalência em detrimento aos que cursaram todo o ensino médio em escola pública. (BRASIL, 2004, 2010)

Em relação à área de trabalho, a preferência pela área clínica está em congruência com os achados de Rodrigues, Peres e Waissman (2007), que a identificou como predominante em egressos da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Neste estudo, a área de nutrição clínica apresenta o maior número de profissionais satisfeitos com as condições de trabalho, em oposição à área de alimentação coletiva que tem o maior número de profissionais insatisfeitos com sua área de atuação.

Outra pesquisa de Akutsu (2008) realizou um perfil demográfico dos nutricionistas brasileiros revelando que a maioria dos profissionais era do sexo feminino e atuava na área de produção de alimentos (24,4%), seguida pela área clínica (22,0%). É interessante perceber que apesar da área de preferência profissional ser nutrição clínica, o

“mercado” de trabalho oferta mais vagas de emprego formal para alimentação coletiva. Este pode ser um fator que influencie na composição deste cenário.

O conhecimento sobre o perfil dos estudantes dentro da IES é interessante, tendo em vista que identidade profissional está sendo influenciada pelas práticas do nutricionista, as quais estão em franca diversificação, em função da grande expansão da ciência da Nutrição e do contexto condicionado pelas atuais políticas públicas, em que o processo de formação está buscando atender às necessidades da sociedade. Esse conhecimento irá proporcionar o desenvolvimento de estratégias que aproximem o perfil do egresso com o disposto nas diretrizes curriculares nacionais do curso de nutrição, como é feito em cursos de nutrição no município de São Paulo, onde o perfil do graduado é trabalhado por meio de discussões sobre atribuições específicas do profissional e conceitos éticos, com debates e pesquisas sobre o tema de modo transversal à graduação, possibilitando levar em consideração, dessa forma, demandas dos discentes. (BANDUK; RUIZ-MORENO; BATISTA, 2009)

### **Descrição de aspectos relacionados ao perfil de formação dos estudantes do curso da UnB.**

Tabela 2. Estratégias pedagógicas percebidas e preferidas pelos graduandos. Brasília, 2013.

|   | n   | %    |
|---|-----|------|
| <b>Estratégia pedagógica predominante nas disciplinas cursadas (n=203)</b>    |     |      |
| Aulas expositivas com apresentação do conteúdo pelo professor                 | 154 | 75,9 |
| Aulas interativas com discussão de textos entre professor e aluno             | 20  | 9,9  |
| Aulas teórico-práticas onde o conhecimento é construído a partir da realidade | 29  | 14,3 |
| <b>Estratégia pedagógica preferida (n=204)</b>                                |     |      |
| Aulas expositivas com apresentação do conteúdo pelo professor                 | 13  | 6,4  |
| Aulas interativas com discussão de textos entre professor e aluno             | 52  | 25,5 |
| Aulas teórico-práticas onde o conhecimento é construído a partir da realidade | 139 | 68,1 |
| <b>Motivo da preferência por dada estratégia pedagógica (n=166)</b>           |     |      |

|  |     |      |
|--|-----|------|
| Aulas expositivas  |     |      |
| Costume com o método tradicional associado a outras dinâmicas pedagógicas              | 3   | 1,8  |
| Outras estratégias não apresentam resultados melhores do que o método tradicional      | 2   | 1,2  |
| Melhor assimilação do conteúdo   | 6   | 3,6  |
| Aulas interativas  |     |      |
| Melhor aprendizado, motivação e visão crítica da realidade                             | 23  | 13,8 |
| Melhor troca de conhecimentos e aprendizado diálogo                                    | 4   | 2,4  |
| Melhor visão prática do aprendizado  | 2   | 1,2  |
| Melhor capacidade de diálogo no processo de aprendizagem                               | 5   | 3    |
| Aulas teórico-práticas   |     |      |
| Melhor aprendizado e construção do conhecimento a partir da visão crítica da realidade | 111 | 66,9 |
| Melhor motivação para aprendizado  | 10  | 6    |

---

O instrumento de coleta de dados, também questionava o motivo de preferência do estudante por cada estratégia pedagógica. Dentre os que escolheram as aulas expositivas com apresentação do conteúdo pelo professor, como método preferido, a maioria (6 de 11) alegou que é a que permite melhor assimilação do conteúdo. O melhor aprendizado, motivação para aprender e visão crítica da realidade (23 de 34) foram os destaques entre os que escolheram como melhor estratégia pedagógica aulas interativas com discussão de textos entre professor e aluno. Enquanto melhor aprendizado e a construção do conhecimento a partir da visão crítica da realidade (111 de 121) foram os motivos mais citados entre os que preferiam aulas teórico-práticas onde o conhecimento é construído a partir da realidade.

### **Estratégias pedagógicas e alguns outros pontos**

Tendo em vista que o perfil profissional preconizado pelas diretrizes curriculares do curso de nutrição prevê uma formação generalista, humanista e crítica, que busca trabalhar, pautado em princípios éticos, dentro da realidade da sociedade, respeitando o contexto econômico, social e cultural, é possível identificar a gestão de mudanças paradigmáticas na formação do profissional em saúde, em que as instituições de ensino superior procuram superar o modelo flexneriano, estruturado sob um modelo



pedagógico impregnado com uma visão fragmentada visando à formação tecnicista e para especialidade, centrado na assistência curativista hospitalocêntrica.

A gestão de políticas públicas tem estimulado a substituição desse modelo hegemônico, de forma a estabelecer um modelo centrado na atenção à integralidade humana. E, tendo como base as constatações sobre a necessidade de adequação do modelo de ensino às necessidades da sociedade, já observado na Lei de Diretrizes e Bases, centrado na atenção básica (com ações de promoção da saúde, prevenção de agravos e tratamento e reabilitação), o governo lançou o Pró-Saúde, em 2005. (SILVA, MIGUEL; TEIXEIRA, 2011; MORAIS et. al, 2012)

O programa tem como eixo central a integração ensino-serviço, inserindo estudantes no cenário real de práticas do SUS, incentivando reflexões e possíveis transformações nos saberes e ações cotidianos, minimizando, assim, o distanciamento entre teoria construída durante a formação acadêmica e as reais necessidades da população, por estimular a formação de profissionais críticos e reflexivos. Estes seriam capazes de atuar interdisciplinarmente, comprometidos com sua responsabilidade técnica e social e com a melhora da qualidade do ensino superior. (MORAIS et. al, 2012)

Ainda que a Universidade de Brasília tenha participado ativamente dos editais do Pró-Saúde, o que se constata nos resultados encontrados, é que os discentes ainda veem o modelo de ensino desenvolvido no curso de Nutrição tradicional, onde o processo de ensino-aprendizagem se restringe, muitas vezes, à transmissão de conteúdos, em que o educador detém o monopólio do poder, e consolidação do conhecimento através de respostas às questões levantadas pelo docente, retenção e repetição de conteúdos, sem o desenvolvimento do senso crítico e reflexão, os quais são imprescindíveis para uma aprendizagem significativa. Somente após apreensão de todo o arcabouço teórico, o discente entra em contato com os cenários de prática, o que representa um obstáculo para o pleno desenvolvimento dos profissionais de saúde.

O método de ensino utilizado é fundamental para construção de um perfil crítico e capaz de dialogar com as necessidades sociais atuais. Os modelos pedagógicos atuais têm em suas estruturas barreiras para construir este perfil.

A educação tradicional ou bancária é uma prática antidialógica, alienada e alienadora, e que atende interesses de alguns, além de contribuir com desigualdades, nas condições de vida das pessoas, tendo em vista que, em nível individual, ela fomenta o hábito de se tomar notas e memorizar a passividade do aluno e a falta de atitude reflexiva, um “respeito” e mesmo dependência quanto às fontes de informação, a distância entre teoria e prática, a tendência ao racionalismo radical e a falta de problematização da realidade. Em nível social, pode levar à adoção inadequada de informações científicas e tecnológicas de países desenvolvidos, à escolha indiscriminada de modelos de pensamento elaborados em outras regiões, à falta de humanidade, ao individualismo e à falta de participação e cooperação e, conseqüentemente, à falta de conhecimento. (SILVA, MIGUEL; TEIXEIRA, 2011)

O diálogo surge como um caminho para a formação universitária crítica, que busca uma sociedade justa e relações mais humanas, com amorosidade. Segundo Freire, o diálogo é condição *sine qua non* para sujeitos abandonarem o estágio de domesticação e atingirem um estágio de conscientização de compromisso com uma educação voltada à responsabilidade política e social. (SILVA, MIGUEL; TEIXEIRA, 2011)

Na pedagogia dialógica: “*ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*” e a “*dialética é o processo de conhecimento pelo qual se acerta o caminho por meio de uma reflexão em cima da realidade ou prática*”; ou seja, é necessário que haja interação entre os atores do processo de aprendizagem para que se construa o conhecimento. (FREIRE, 2002)

"Não existe docência sem discência". Ensinar exige respeito ao saber dos educandos. Pois conforme Paulo Freire, o conhecimento se constrói a partir de princípios

como a politicidade da educação e o diálogo. A amorosidade é um dos fatores dentro desse processo, uma vez que, quando o docente se importa em conhecer as pessoas com quem está dedicando o seu trabalho, conseqüentemente se importa com a prática, e o processo de aprendizado se transforma, sendo benéfico para ambos os lados sendo que aquele que já tem algum conhecimento sobre determinado assunto, passa a reconhecê-lo sob outra ótica e outro contexto, em que os discentes contribuem com suas óticas e experiências. (FREIRE, 2006; SANTORUM e CESTARI, 2011)

Outro ponto que há de se destacar, é que os professores não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento das estratégias pedagógicas, uma vez que o objetivo deste não é a transmissão do conhecimento, e sim a criação de possibilidades para sua produção ou construção; os alunos têm de ser mais ativos nesse processo. Um ponto fundamental é a avaliação ativa das disciplinas cursadas, em que o aluno realiza reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem e se enxerga como ator principal dentro da deste, e outro ponto é a avaliação do processo de graduação como um todo, visando a monitorar a aquisição e utilização das habilidades e competências, além de buscar avaliar se o aluno alcançou os objetivos estabelecidos no curso, abrindo espaço para críticas e sugestões dele acerca do processo, provocando um movimento de reorientação das práticas curriculares com interação entre todos os integrantes do processo de ensino-aprendizagem. (FREIRE, 2006; SANTORUM e CESTARI, 2011)

Anastasiou e Alves (2010) também entendem que a metodologia ativa de ensino é o caminho correto a seguir e que os atores devem atuar sinergicamente no processo, no momento em que é definido a ensinagem, a qual: *“é uma prática social complexa efetivada entre sujeitos (professor e aluno) que envolva o processo de ensino aprendizagem de forma ativa e participativa, onde se estabeleça uma relação de parceria para a construção do conhecimento e resolução dos problemas/contradições encontradas nas atividades realizadas nos diferentes cenários de prática.”*

Em consonância com os pensamentos citados, as tendências atuais na área da educação visam a tornar o aluno protagonista do seu processo de formação a partir da utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem que se fundamentem na concepção pedagógica crítico-reflexiva; que incentivem a construção de redes de mudanças sociais que possibilitem a expansão da consciência individual e coletiva; e que devem dispor de instrumentos de aprendizagem e avaliação que possibilitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre diversos atores e a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem, estas práticas que estimulam a criatividade na construção de soluções aos problemas e promovem a liberdade no processo de pensar e agir. (COTTA et. al, 2012)

A problematização surge como uma estratégia de ensino-aprendizagem em que o estudante é ativo no processo, estimulando a participação dele, desenvolvendo autonomia e compreensão da responsabilidade individual e coletiva no processo de aprendizagem. Segundo Alves, citado por Cotta et. al (2012), quanto maior a distância entre um conteúdo e a realidade, maiores e mais complicadas serão as mediações verbais, ao passo que o que é experimentado não precisa ser ensinado nem repetido para ser memorizado. Logo, ao refletir sobre algum problema, o educando se detém, examina, reflete, relaciona a sua história, busca ativamente conhecimentos produzidos e, com isso, ressignifica suas descobertas, o que possibilita uma intervenção na realidade e atuação no mundo de forma significativa e transformadora. (COTTA et. al, 2012)

Morais et. al (2012) aborda um relato acadêmico sobre os benefícios do ensino integrado à prática dentro do âmbito do PET-Saúde (Programa do Ensino em Trabalho na Saúde), programa este criado pelo Ministério da Saúde junto com o Ministério da Educação, com o intuito de complementar a atuação do Pró-Saúde. Esse projeto incentiva a integração entre ensino, serviço e comunidade, visando à interação com o cotidiano para a formação de profissionais cientes das necessidades dos serviços de

saúde e busca estimular a capacitação dos profissionais ativos no processo, tornando-os coprodutores de conhecimentos e práticas que supram as demandas da população atendida pelo SUS.

O programa estava vinculado ao curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e suas atividades sempre buscaram estabelecer um trabalho interdisciplinar, articulando os diferentes cursos com os serviços, em ações que procuravam abordar o tripé universitário (ensino – pesquisa – extensão) de modo indissociável. Como atividade inicial foi feito um levantamento de dados para a construção do perfil epidemiológico de crianças de 6 a 10 anos e, paralelamente a etapa investigativa, ocorriam encontros interdisciplinares mensais com a participação dos diferentes atores do programa (alunos, tutores e preceptores dos cursos de medicina, enfermagem e serviço social). Nas reuniões eram trabalhados temas diversos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem dos cursos que participavam do programa e, com isso, foi construído um espaço privilegiado para troca de saberes e favoreceu reflexões acerca de interdisciplinaridade.

Outro estudo sobre o uso da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem com estudantes de farmácia relata que, a partir da leitura de documentos preenchidos por estudantes, buscando uma compreensão global, privilegiando não apenas o conteúdo, mas a lógica das respostas; ressaltou que os alunos pensam que “*Os cenários de prática propiciam a formação dentro das perspectivas do Sistema Único de Saúde e do campo de atuação do profissional farmacêutico*”. Destacou a importância: da utilização de cenários de atenção primária como locais de prática para o aprendizado e a prestação de um serviço de qualidade, uma vez que os cenários principais de prática hodiernamente são os Hospitais Universitários, com decorrente ênfase em especialidades e procedimentos de atenção terciária e quaternária; de ter referências profissionais dentro do processo, de forma que o graduando possa visualizar como seria futuramente; da

ampliação da visão da integralidade da atenção desenvolvida a partir das vivências; entre outros. (SILVA, MIGUEL; TEIXEIRA, 2011)

Dentre os benefícios desse modelo adotado, estão: a permissão aos discentes uma visão diferenciada possibilitada pela aproximação concreta com a realidade, diversificando os cenários de aprendizagem, o que não é possível quando se fica restrito ao ambiente de sala de aula; e o incentivo à responsabilidade social, favorecendo o repensar da relação entre academia e comunidade, a qual busca seus direitos sociais. Além disso, por meio de debates interdisciplinares sobre diversos temas, possibilita o contato do graduando com vivências de trabalho em equipe, tendo em vista a importância da interdisciplinaridade como ferramenta para prestação de um serviço que atenda integralmente a demanda da população, sendo uma questão de importância central dentro do processo de reestruturação curricular. O atendimento das necessidades de saúde da população exige um conhecimento não só técnico em nutrição e SUS, porém também é interessante que haja compreensão de disciplinas da psicologia, pedagogia (uma vez que educação nutricional é transversal às áreas de atuação e, além disso, contribui para o processo de reestruturação do curso, ao passo que permite que o aluno dê uma maior contribuição avaliativa ao decorrer do processo), agronomia, sociologia contextualizada à Nutrição, entre outros componentes curriculares que podem ser acolhidos pelo novo currículo, de forma a fomentar a visão holística do profissional e favorecem a atuação interdisciplinar no contexto da saúde, uma vez que permite o fomento de debates acerca de um caso, em que as partes envolvidas possuem algum conhecimento técnico sobre o tema.

Nesse contexto, essas reflexões reafirmam a necessidade observada pelos participantes do presente estudo acerca da mudança que devem sofrer as estratégias pedagógicas utilizadas no curso de Nutrição da Universidade de Brasília, de forma a incentivar o desenvolvimento da consciência crítica e comprometida sobre a realidade.

Tabela 3. Participação em atividades complementares pelos participantes do censo. Brasília, 2013.

|   | n  | %    |
|---|----|------|
| Estágios extracurriculares (n=204)                              | 51 | 25   |
| Centro Acadêmico (n=204)  | 29 | 14,2 |
| Empresa Jr. (n=204)   | 27 | 13,2 |
| Monitoria (n=204)   | 98 | 48   |
| Projetos de Iniciação Científica (n=204)                        | 46 | 22,5 |
| Projetos de Extensão (n=204)                                    | 51 | 25   |
| Intercâmbios (n=204)  | 14 | 6,9  |
| Não participou de atividades complementares (n=204)             | 58 | 28,4 |
| Motivos para participar de atividades complementares (n=115)    |    |      |
| Aprofundar conhecimentos  | 71 | 61,7 |
| Aprendizado na prática  | 13 | 11,3 |
| Remuneração   | 6  | 5,2  |
| Acumular créditos acadêmicos                                    | 13 | 11,3 |
| Outros  | 10 | 8,7  |
| Compromisso social  | 2  | 1,7  |
| Motivos para não participar de atividades complementares (n=44) |    |      |
| Problemas pessoais  | 1  | 2,3  |
| Falta de oportunidade   | 39 | 88,6 |
| Não foi selecionado   | 1  | 2,3  |
| Falta de interesse  | 3  | 6,8  |

Os alunos também elencaram os motivos que os levaram a participar ou não de atividades complementares durante sua vivência acadêmica. Dentre os fatores que motivaram a realização encontram-se: o aprofundamento de conhecimentos (61,7%), seguido de aprendizado na prática e acúmulo de créditos acadêmicos (ambos com 11,3%). E falta de oportunidade (88,6%) é o principal empecilho para o engajamento em atividades complementares.

As atividades complementares destacam-se como uma opção para integrar a prática e a teoria desde o início do curso, de forma a aprofundar os conhecimentos adquiridos no decorrer das disciplinas, conforme se pode observar nos resultados obtidos, porém existe o problema do acesso, uma vez que não há vagas para todos os alunos do curso e a divulgação não é fomentada, e, além disso, existe o problema da

distribuição de disciplinas dentro da graduação, as quais ocupam grande parte do tempo dos estudantes, determinando falta de tempo para a realização de atividades complementares, conforme pode ser observado no tempo ideal informado para a formação dos alunos (9 semestres), fatos esses que corroboram com os dados elucidados pelo ENADE, em que grande parte dos estudantes não se engajam em atividades complementares. Além disso, tais fatos concorrem com a perspectiva de formação crítico-reflexiva do aluno e estimula uma formação fragmentada e superficial, uma vez que existe a predominância de metodologias de ensino-aprendizagem pouco integradas entre teoria e prática, tornando essa questão central no sentido da busca pela formação profissional que atenda aos princípios expostos nas diretrizes curriculares para os cursos de nutrição do país.

Sendo assim, para que o estudante possa vivenciar o conjunto de atividades complementares ofertadas, parece ser central a reorganização do tempo para formação do nutricionista na UnB. Garantir este percurso pode auxiliar concretamente para o alcance do perfil preconizado no Projeto Político Pedagógico do curso, possibilitando aos estudantes mais qualidade e a oportunidade de usufruir o que a universidade tem a oferecer, otimizando a construção do conhecimento diversificado e uma visão multidisciplinar e contextualizada do âmbito de atuação do nutricionista.

Tabela 4. Relação entre sexo e escolha da área profissional e atividades complementares. Brasília, 2013.

| Área                   | Masculino |      | Feminino |      | Total |      | P <sup>2</sup> <0,005 |
|------------------------|-----------|------|----------|------|-------|------|-----------------------|
|                        | n         | %    | n        | %    | n     | %    |                       |
| Clinica                | 13        | 27,1 | 63       | 40,4 | 76    | 37,3 | X                     |
| Alimentação/UAN        | 3         | 6,2  | 11       | 7,1  | 14    | 6,9  |                       |
| Social                 | 2         | 4,2  | 16       | 10,3 | 18    | 8,8  |                       |
| Sem preferência/outras | 13        | 27,1 | 56       | 35,9 | 69    | 33,8 |                       |
| Esportiva              | 17        | 35,4 | 10       | 6,4  | 27    | 13,2 |                       |
|                        |           |      |          |      |       |      |                       |



| Atividades                                    |    |      |    |      |    |      |   |
|---|----|------|----|------|----|------|---|
| Complementares                                |    |      |    |      |    |      |   |
| Participou de Estágios extracurriculares      | 9  | 18,8 | 42 | 26,9 | 51 | 25   |   |
| Participou do Centro Acadêmico                | 14 | 29,2 | 15 | 9,6  | 29 | 14,2 | X |
| Participou de Empresa Jr.                     | 4  | 8,3  | 23 | 14,7 | 27 | 13,2 |   |
| Participou de Monitorias                      | 18 | 37,5 | 80 | 51,3 | 98 | 48   |   |
| Participou de Pibic                           | 11 | 22,9 | 35 | 22,4 | 46 | 22,5 |   |
| Participou de Pibex                           | 8  | 16,7 | 43 | 27,6 | 51 | 25   |   |
| Participou de Intercâmbio                     | 4  | 8,3  | 10 | 6,4  | 14 | 6,9  |   |
| Nunca participou de atividades complementares | 21 | 43,8 | 37 | 23,7 | 58 | 28,4 |   |

As diferenças significantes encontradas entre a escolha de área de atuação por sexo podem estar relacionadas a um aumento do quantitativo de homens cursando Nutrição na UnB nos últimos anos. A escolha pela área esportiva é o destaque para o sexo masculino é reforçada em virtude da naturalizada aceitação do esporte pela sociedade como um campo de "reserva masculina", justificada pela distinta biologia dos corpos e aspectos sociais, culturais e históricos. “Tese” esta que está sendo desconstruída pelos movimentos feministas que reclamam às mulheres a sua condição de sujeitas no esporte, analisando-o como um espaço político e, com isso, de resistência e transformação das relações de gênero, porém esta ainda é uma questão muito recente. (GOELLNER, 2013). Esse fato reforça a necessidade de problematizar, nas discussões sobre os componentes do novo currículo, a demanda dos estudantes para novas áreas de atuação do profissional.

No tocante à relação entre sexo dos participantes e realização de atividades complementares, somente houve diferença significativa quando se observa a atividade "Centro Acadêmico" onde é possível observar uma participação maior de graduandos do sexo masculino. Há de se destacar a contradição observada entre o quantitativo de estudantes do sexo feminino dentro do curso e a ocupação desse importante espaço de deliberação, uma vez que a maioria absoluta dentro do curso é de mulheres, com aproximadamente 77% do total de alunos, o que torna o espaço menos democrático, tendo em vista o histórico machista impregnado na sociedade brasileira, em que as mulheres lutam, historicamente, para serem incluídas do processo de construção política do país. Considerando que o Centro Acadêmico constitui-se de uma instância de mobilização política dos discentes dentro do curso, esse achado está em consonância com Alencar et. al (2013), onde se observa uma maior participação masculina em conselhos nacionais, estes que também são espaços de discussões e construções de políticas públicas, além de reforçar a consequência da exclusão feminina no contexto político brasileiro, em que seu espaço não encontra-se consolidado, de fato.

Tabela 5. Relação de período no curso e outras variáveis estudadas. Brasília, 2013.

|   | até 1,5 ano de curso |      | entre 1,5 e 3,0 anos |      | 3,5 ou mais |      | Total |      | p <sup>2</sup> <0,005 |
|---|----------------------|------|----------------------|------|-------------|------|-------|------|-----------------------|
|   | n                    | %    | n                    | %    | n           | %    | n     | %    |                       |
| Motivos para ingresso ao curso                      |                      |      |                      |      |             |      |       |      | X                     |
| Interesse pessoal                                   | 87                   | 93,5 | 58                   | 81,7 | 20          | 62,5 | 165   | 84,2 |                       |
| Motivação social                                    | 0                    | 0    | 3                    | 4,2  | 4           | 12,5 | 7     | 3,6  |                       |
| Outras  | 6                    | 6,5  | 10                   | 14,1 | 8           | 25   | 24    | 12,2 |                       |
| Porque realizou ou não as atividades complementares |                      |      |                      |      |             |      |       |      | X                     |
| Aprofundar conhecimentos                            | 20                   | 28,2 | 31                   | 54,4 | 20          | 64,5 | 71    | 44,7 |                       |
| Aprendizado na prática                              | 2                    | 2,8  | 7                    | 12,3 | 4           | 12,9 | 13    | 8,2  |                       |
| Remuneração   | 2                    | 2,8  | 2                    | 3,5  | 2           | 6,5  | 6     | 3,8  |                       |
| Acumular créditos acadêmicos                        | 4                    | 5,6  | 7                    | 12,3 | 2           | 6,5  | 13    | 8,2  |                       |
| Outros  | 7                    | 9,9  | 2                    | 3,5  | 1           | 3,2  | 10    | 6,3  |                       |
| Compromisso social                                  | 0                    | 0    | 1                    | 1,8  | 1           | 3,2  | 2     | 1,3  |                       |

|   |    |      |    |      |    |      |     |      |   |
|---|----|------|----|------|----|------|-----|------|---|
| Problemas pessoais                              | 1  | 1,4  | 0  | 0    | 0  | 0    | 1   | 0,6  |   |
| Falta de oportunidade                           | 31 | 28,2 | 7  | 12,3 | 1  | 3,2  | 39  | 24,5 |   |
| Não foi selecionado                             | 1  | 1,4  | 0  | 0    | 0  | 0    | 1   | 0,6  |   |
| Falta de interesse                              | 3  | 4,2  | 0  | 0    | 0  | 0    | 3   | 1,9  |   |
| Atividades complementares                       |    |      |    |      |    |      |     |      |   |
| Participou de estágios extracurriculares        | 10 | 10,4 | 24 | 32,9 | 17 | 48,6 | 51  | 25   | X |
| Participou de Centro Acadêmico                  | 8  | 8,3  | 14 | 19,2 | 7  | 20   | 29  | 14,2 |   |
| Participou de Empresa Jr.                       | 6  | 6,3  | 16 | 21,9 | 5  | 14,3 | 27  | 13,2 |   |
| Participou de monitorias                        | 31 | 32,3 | 45 | 61,6 | 22 | 62,9 | 98  | 48   | X |
| Participou de Pibic                             | 11 | 11,5 | 22 | 30,1 | 13 | 37,1 | 46  | 22,5 | X |
| Participou de Pibex                             | 6  | 6,3  | 25 | 34,2 | 20 | 57,1 | 51  | 25   | X |
| Participou de Intercâmbio                       | 1  | 1    | 3  | 4,1  | 10 | 28,6 | 14  | 6,9  | X |
| Nunca participou de atividades complementares   | 45 | 46,9 | 11 | 15,1 | 2  | 5,7  | 58  | 28,4 | X |
| Estratégias pedagógicas percebidas pelos alunos |    |      |    |      |    |      |     |      |   |
| Aulas expositivas                               | 67 | 69,8 | 56 | 77,8 | 31 | 88,6 | 154 | 75,9 | X |
| Aulas interativas                               | 6  | 6,3  | 13 | 18,1 | 1  | 2,9  | 20  | 9,9  |   |
| Aulas teórico-práticas                          | 23 | 24   | 3  | 4,2  | 3  | 8,6  | 29  | 14,3 |   |

A Tabela 5 mostra as variáveis apresentaram diferenças estatisticamente significantes no estudo.

Na relação “período de realização do curso” e “motivo de ingresso”, observa-se que, na medida em que os alunos se tornam mais antigos na graduação, há um ligeiro aumento dos que relatam como motivo de ingresso a questão do retorno social do aprendizado dentro da Universidade, além diminuir a proporção de interesse pessoal. Esse fato pode estar relacionado com o contato com atividades de extensão dentro do curso, provocando a conscientização da responsabilidade social da Universidade, fato que nem sempre é de conhecimento dos ingressos, uma vez que as atividades mais reconhecidas, e fomentadas pela própria Lei de Diretrizes e Base, desempenhadas pela IES são a pesquisa e o ensino, quando a atividade de extensão sempre aparece vinculada à pesquisa e a produção científica. Mas é importante destacar que a extensão em si é

imprescindível para a formação crítica e reflexiva do discente, uma vez que estimula que ele participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, deve ser enxergada como chave no processo de reforma curricular e reconstrução pedagógica dentro da Universidade. (BRASIL, 1996)

Quando se observa as atividades complementares por período de curso, é possível constatar que, há a maioria dos graduandos que realizaram atividades complementares optaram por aquelas que já exigiam um grau de conhecimento sobre certo assunto, o que vai ao encontro do principal motivo citado para o engajamento em atividades complementares – aprofundar o conhecimento. Em contrapartida, percebe-se que uma porção significativa dos participantes do estudo que não realizaram atividades complementares (28,4%), os quais, em sua maioria, alegam falta de oportunidade. Mais uma vez ressalta-se a importância da adoção de metodologias inovadoras de ensino que reconheçam a teoria e a prática como indissociáveis dentro da construção e apreensão do conhecimento, fato esse que já pode ser observado pelos estudantes, uma vez que há uma diminuição entre os participantes do estudo que percebem que, em sua maioria, as disciplinas cursadas adotam estratégias pedagógicas tradicionais, na medida em que decresce o período de curso, sinalizando que os docentes estão se preocupando com a questão de que essas metodologias não conseguem alcançar o perfil preconizado pelas diretrizes do curso de nutrição e, com isso, estão adotando estratégias alternativas, buscando adequar o modelo de ensino ao preconizado no Pró-Saúde.

Tabela 6. Relações de renda com outras variáveis. Brasília, 2013.

|                     | até 4,5<br>salários min. |    | de 6 a 10<br>salários min. |      | 10 ou mais<br>salários min. |      | Total |      | p <sup>2</sup> <0,005 |
|---------------------|--------------------------|----|----------------------------|------|-----------------------------|------|-------|------|-----------------------|
|                     | n                        | %  | n                          | %    | n                           | %    | n     | %    |                       |
| Escolaridade do pai |                          |    |                            |      |                             |      |       |      | X                     |
| Até ensino médio    | 22                       | 88 | 28                         | 46,7 | 22                          | 18,6 | 72    | 35,5 |                       |
| Superior ou mais    | 3                        | 12 | 32                         | 53,3 | 96                          | 81,4 | 131   | 64,5 |                       |
| Escolaridade da mãe |                          |    |                            |      |                             |      |       |      | X                     |

|   |    |    |    |      |    |      |     |      |
|---|----|----|----|------|----|------|-----|------|
| Até ensino médio                                    | 19 | 76 | 21 | 35   | 26 | 22   | 66  | 32,5 |
| Superior ou mais                                    | 6  | 24 | 39 | 65   | 92 | 78   | 137 | 67,5 |
| Tipo de escola cursou ensino médio                  |    |    |    |      |    |      |     |      |
| Todo em escola pública                              | 15 | 60 | 16 | 26,7 | 12 | 10,2 | 43  | 21,2 |
| Todo em escola privada (particular)                 | 8  | 32 | 40 | 66,7 | 98 | 83,1 | 146 | 71,9 |
| Mais da metade em escola privada (particular)       | 1  | 4  | 4  | 6,7  | 6  | 5,1  | 11  | 5,4  |
| Mais da metade em escola pública                    | 1  | 4  | 0  | 0    | 2  | 1,7  | 3   | 1,5  |
| Estudantes de utilizam o RU                         |    |    |    |      |    |      |     |      |
| Sim   | 24 | 96 | 36 | 60   | 56 | 47,5 | 116 | 57,1 |
| Meio de transporte utilizado para ir à Universidade |    |    |    |      |    |      |     |      |
| Transporte público                                  | 20 | 80 | 26 | 43,3 | 19 | 16,1 | 65  | 32   |
| Transporte particular                               | 5  | 20 | 34 | 56,7 | 99 | 83,9 | 138 | 68   |

É possível perceber, no tocante a renda familiar, a elitização do curso, corroborado pela visão da elitização da própria Universidade Pública, já denunciado por Chaui (2003) e Almeida (2007), quando é elucidada a má qualidade do ensino público, o que estimula famílias mais ricas a encaminhar os filhos para a escola privada e, tendo em vista o modelo de ingresso no ensino superior público, esse fato irá acarretar um melhor preparo para concorrer ao acesso, contribuindo, assim, para que a exclusão social e cultural dos filhos de classes populares se perpetue e para que o ambiente universitário não seja democrático. Esses fatos podem ser observados no presente estudo (Tabela 6), quando é possível observar uma relação de significância ( $p^2 < 0,005$ ) entre a renda familiar dos participantes do estudo e a categoria da instituição de ensino cursada durante o ensino médio, a escolaridade dos pais; além da diferença significativa entre renda e tipo de transporte utilizado para se locomover à universidade e uso do Restaurante

Universitário, que corroboram com a questão da elitização. Dentro dessa realidade encontra-se o debate acerca das cotas sociais.

A educação é concebida, por grande parte da sociedade, como um privilégio, e não como um direito. No entanto, a universidade pública, por si só, deve garantir a equidade do acesso, uma vez que educação e cultura são fatores construtores da cidadania, de forma que todos os cidadãos tenham as mesmas oportunidades de cursar a graduação dentro destas instituições, as quais, sabidamente, são as melhores instituições de ensino superior do país. Por isso, devem ser protagonistas nas discussões acerca do tema, uma vez que, em caso de imparcialidade, poderá intensificar as disparidades já existentes. Há também queixas no que diz respeito à qualidade do ensino, quando é dito que este irá cair em virtude do acesso de estudantes advindos de escolas públicas, o que talvez ensejasse uma reestruturação do ensino em virtude da base de conhecimento desses alunos. Porém, é necessário destacar que, do ponto de vista econômico, a educação deve ser vista como um investimento social e não como um gasto e, além disso, o acesso de indivíduos das camadas mais populares pode fomentar o desenvolvimento de atividades que proponham um retorno aos setores menos favorecidos da população, o que faz parte da responsabilidade social da universidade. Ressalta-se que políticas de ação afirmativa devem ser soluções efêmeras para o problema da universalidade do acesso à universidade pública, é necessário que haja empenho para o desenvolvimento de políticas públicas que proporcionem a melhora da educação básica do país, a qual é, igualmente, um direito do cidadão. (CHAUÍ, 2003)

## **5. Conclusão**

A mudança do currículo em 2008 foi um processo muito importante, o qual demonstra que a universidade está buscando uma reestruturação de acordo com alterações sofridas pelo país e pelo mundo durante o tempo. No entanto, ainda existe, do

ponto de vista do estudante, a necessidade de alterações de conteúdo e estrutura curricular, na articulação do currículo com atividades complementares e outras áreas do conhecimento que estejam relacionadas com a atuação profissional e, sobretudo, nas metodologias de ensino-aprendizagem; as quais devem ser levadas para as discussões de reforma curricular do curso de Nutrição da UnB, no intuito de alinhar o processo de formação ao perfil descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Nutrição e consolidar o discente como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento de competências e habilidades que o permita aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, possibilitando que ele responda, com qualidade, às demandas da sociedade.

Para que o curso continue se adequando às demandas da população, é extremamente importante que exista um processo contínuo de avaliação da formação, em que sejam inclusos todos os participantes do processo de formação e que surjam propostas que possam ser concretizadas, estimulando o pensamento crítico sobre o tema e aperfeiçoe cada vez mais o processo de formação.

Sugere-se a importância da realização de estudos como este com os docentes do curso, gestores de educação e saúde, para possibilitar o cruzamento os achados e trabalhar sobre as incongruências encontradas entre as realidades de todos os atores do processo de aprendizagem.

Outra sugestão é que haja representação discente dentro do NDE, de forma que estes tenham voz ativa dentro do debate de reestruturação do currículo, estimulando que haja a participação dele nesse processo que é de suma importância para o exercício profissional e um compromisso com a atenção em saúde prestada no Brasil.

## **6. Referências Bibliográficas**

AKUTSU, R. C. **Os nutricionistas brasileiros: perfil profissional e demográfico.** Campinas, 2008.

ALENCAR, Joana et al. **Participação social e desigualdades nos conselhos nacionais**. Porto Alegre, 2013.

ALMEIDA, W. M.. . **Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade**. Salvador, 2007.

ANASTASIOU, L. das G.C. (Org); ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, 2010

BANDUK, M. L. S.; RUIZ-MORENO, L.; BATISTA, N. A. **A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista**. Botucatu, 2009.

BRASIL. **A trajetória dos cursos de graduação em saúde (1991 – 2004)**. Brasília, 2006

BRASIL. **ENADE 2010: Relatório de Curso – Nutrição, Universidade de Brasília**. Brasília, 2010.

BRASIL. **ENADE 2010: Relatório Síntese – nutrição**. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001 10 jan; p. 1, Seção 1.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996 23 dez; p.27833-41, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001 9 nov; p.39, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010: normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010 27 jul; p.14, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 213/2008, de 09 de outubro de 2008. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008 22 out; p.20, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Pró-Saúde: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Edital Nº 12, de 3 de setembro de 2008. Seleção para o programa de educação



pelo trabalho para a saúde - PET- Saúde. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008 04 set; p.81, Seção 3.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Edital Nº 24, de 15 de dezembro de 2011. Seleção de projetos de instituições de educação superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2011 16 dez; p.268, Seção 3.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rio de Janeiro, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **A história do nutricionista no Brasil**. Brasília: CFN, 2009. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/web/conteudo/campanha/Folder%20A%20historia%20do%20nutricionista.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2013.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Carga horária dos cursos de nutrição**. Brasília: CFN, 2008. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/novosite/conteudo.aspx?IDMenu=226>. Acesso em 30 de outubro de 2013.

COTTA, R. M. M. et al. **Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro, 2012

CYRINO, E.G.; RIZZATO, A.B.P. **Contribuição à mudança curricular na graduação da Faculdade de Medicina de Botucatu**. Botucatu, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, M.F. **Recursos Humanos em Nutrição no Brasil – Nutricionistas**. Rio de Janeiro, 1986.

GOELLNER, S. V. **Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades**. Niterói, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **ENADE – perguntas frequentes**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes1>. Acesso em 15 de janeiro de 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse estatística da educação superior – graduação, 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 24 de outubro de 2013.

MORAIS, F. R. R. et al. **A importância do PET-Saúde para a formação acadêmica do enfermeiro**. Rio de Janeiro, 2012.

**PINHEIRO, A.R. et. al. Percepção de professores e estudante em relação ao perfil de formação de nutricionista em saúde pública.** Campinas, 2012.

**RECINE, E. et al. A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil.** Campinas, 2012.

**RODRIGUES, K.M.; PERES, F. ; WAISSMANN, W. Condições de trabalho e perfil profissional dos nutricionistas egressos da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, entre 1994 e 2001.** Rio de Janeiro, 2007.

**SANTORUM, Juliana Acosta and CESTARI, Maria Elisabeth. A educação popular na práxis da formação para o SUS.** Rio de Janeiro, 2011.

**SANTOS, L.A. et. al. Projeto pedagógico do programa de graduação em nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção.** Campinas, 2005.

**SILVA, R. H. A.; MIGUEL, S. S.; TEIXEIRA, L. S. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática.** Rio de Janeiro, 2011.

**SOARES, N.T.; AGUIAR, A.C. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas.** Campinas, 2010.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: Proposta de alteração curricular do curso de bacharelado de nutrição da Universidade de Brasília: projeto político pedagógico.** Brasília, 2006.

**VASCONCELOS, F. A. G. O Nutricionista no Brasil: uma análise histórica.** Campinas, 2002.

## 7. Apêndices

### 7.1 Apêndice A

nB

|   |                              |
|---|------------------------------|
| <b>Data da resposta:</b> ____/____/____     | <b>Questionário N°</b> _____ |
| <b>Semestre de ingresso ao curso:</b> _____ |                              |

| 1 – DADOS SÓCIOECONÔMICOS |  |        |                          |
|---------------------------|--|--------|--------------------------|
| <b>01</b>                 | Sexo:<br>(1) Masculino.<br>(2) Feminino.   | SEX    | <input type="checkbox"/> |
| <b>02</b>                 | Idade:<br>(1) até 24 anos.<br>(2) entre 25 e 29 anos.<br>(3) entre 30 e 34 anos.<br>(4) 35 anos ou mais.   | IDA    | <input type="checkbox"/> |
| <b>03</b>                 | Estado civil:<br>(1) Solteiro(a).<br>(2) Casado (a).<br>(3) Divorciado(a).<br>(4) Viúvo(a).<br>(5) Outro.  | ECiv   | <input type="checkbox"/> |
| <b>04</b>                 | Domicílio:<br>(1) Próprio<br>(2) Alugado<br>(3) Cedido<br>(4) Outros   | DOM    | <input type="checkbox"/> |
| <b>05</b>                 | Numero total de pessoas que moram com você:<br>(1) Nenhuma.<br>(2) Uma.<br>(3) Duas<br>(4) Três<br>(5) Quatro<br>(6) Mais de quatro.   | NUMPE  | <input type="checkbox"/> |
| <b>06</b>                 | Renda Familiar:<br>(1) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 933,00)<br>(2) Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 933,00 a R\$ 1.866,00).<br>(3) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.866,00 até 2.799,00).<br>(4) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.799,00 até 6.220,00)<br>(5) Acima de 10 até 30 salários mínimos. (R\$ 6.220,00 até R\$ 18.660,00).<br>(6) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 18.660,00) | RENDA  | <input type="checkbox"/> |
| <b>07</b>                 | Nível de escolaridade do pai:  | ESCPai |                          |

|           |  |        |                          |
|-----------|--|--------|--------------------------|
|           | <p>(1) Não frequentou a escola.</p> <p>(2) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série).</p> <p>(3) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série).</p> <p>(4) Ensino médio</p> <p>(5) Ensino superior</p> <p>(6) Pós-graduação</p>  |        | <input type="checkbox"/> |
| <b>08</b> | <p>Nível de escolaridade da mãe:</p> <p>(1) Não frequentou a escola.</p> <p>(2) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série).</p> <p>(3) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série).</p> <p>(4) Ensino médio</p> <p>(5) Ensino superior</p> <p>(6) Pós-graduação</p>   | ESCmae | <input type="checkbox"/> |
| <b>09</b> | <p>Você trabalha? Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria.</p> <p>( ) Sim</p> <p>( ) Não</p> <p>( ) Eventualmente</p> <p>Se trabalha.</p> <p>(1) Trabalhando até 20 horas semanais</p> <p>(2) Trabalhando entre 20 e 40 horas semanais.</p> <p>(3) Trabalhando em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.</p> <p>Se trabalha eventualmente. Qual a frequência?</p> | TRAB   | <input type="checkbox"/> |
| <b>10</b> | <p>De que forma se deu seu ingresso na universidade?</p> <p>(1) Vestibular (Sistema Universal)</p> <p>(2) Vestibular (Cotas)</p> <p>(3) Programa de Avaliação Seriada – PAS (Sistema universal)</p> <p>(4) Programa de Avaliação Seriada – PAS (Cotas)</p>   | ING    | <input type="checkbox"/> |
| <b>11</b> | <p>Você se deslocou de cidade, estado ou país para realizar este curso?</p> <p>(1) Não.</p> <p>(2) Sim, mudei de uma cidade para outra dentro do mesmo estado.</p> <p>(3) Sim, mudei de estado.</p> <p>(4) Sim mudei de país.</p>  | DESL   | <input type="checkbox"/> |
| <b>12</b> | <p>Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</p> <p>(1) Todo em escola pública.</p>  | TESC   | <input type="checkbox"/> |

|                              |  |        |                          |
|------------------------------|--|--------|--------------------------|
|                              | (2) Todo em escola privada (particular)<br>(3) A maior parte em escola pública.<br>(4) A maior parte em escola privada (particular).<br>(5) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).  |        |                          |
| <b>2 – CURSO DE NUTRIÇÃO</b> |  |        |                          |
| <b>13</b>                    | Qual sua primeira opção de curso graduação (vestibular/PAS) antes de ingressar na universidade?<br>(1) Nutrição sempre foi minha primeira opção<br>(2) Outros: _____   | OPÇNUT | <input type="checkbox"/> |
| <b>14</b>                    | Você fez ou faz outro curso de graduação? Se sim, qual? _____  | OUCUR  |                          |
| <b>15</b>                    | Porque você escolheu cursar Nutrição?<br>R: _____  | MOT    |                          |
| <b>16</b>                    | Você pretende finalizar o curso de nutrição na UnB em:<br>(1) Quatro anos<br>(2) De quatro a cinco anos<br>(3) Em cinco anos<br>(4) Mais que cinco anos  | TEMPF  | <input type="checkbox"/> |
| <b>17</b>                    | Qual área da nutrição você pretende atuar?<br>(1) Nutrição clínica.<br>(2) Gestão de Unidades de Alimentação e Nutrição.<br>(3) Nutrição social.<br>(4) Não tenho preferências, pois devo saber atuar em todas.<br>(5) Não pretendo atuar em nutrição<br>(6) Não sei<br>(7) Outras _____           | AREA   | <input type="checkbox"/> |
| <b>18</b>                    | Estratégias pedagógicas: as aulas que você tem são, em sua maioria:<br>(1) Aulas expositivas com apresentação do conteúdo pelo professor.<br>(2) Aulas interativas com discussão de textos entre professor e aluno.<br>(3) Aulas práticas onde você constrói o conhecimento a partir da realidade. | ESTP   | <input type="checkbox"/> |
| <b>19</b>                    | Qual tipo de estratégia pedagógica você prefere?<br>(1) Aulas expositivas com apresentação do conteúdo pelo professor.<br>(2) Aulas interativas com discussão de textos entre professor e aluno.   | EPREF  | <input type="checkbox"/> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | (3)Aulas práticas onde você constrói o conhecimento a partir da realidade. Porque?<br>_____<br>_____ |  |  |
|--|--|--|--|

O perfil esperado para o nutricionista formado pela Universidade de Brasília é:

Um profissional generalista, humanista e crítico, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e nutricional e à 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.

Você acha que o curso de nutrição tem sido capaz de trabalhar as habilidades e competências necessárias para alcançar este perfil?

Quais são as principais lacunas e fortalezas que o seu curso apresenta em relação a este perfil?

Descreva, sucintamente, sua opinião abaixo.

---



---



---



---



---



---

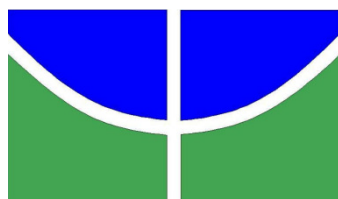
### Atividades complementares

Leia as afirmações e assinale a alternativa que mais se aplica à sua opinião sendo as alternativas: (1) discordo plenamente (2) discordo parcialmente (3) concordo parcialmente (4) concordo plenamente (5) não sei

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| As vivências extracurriculares são necessárias, uma vez que o currículo da Universidade de Brasília, por si, não consegue alcançar o perfil profissional esperado. |   |   |   |   |   |
| Os estágios do curso são insuficientes para garantir uma vivência prática adequada por isso fiz/farei estágios extracurriculares.                                  |   |   |   |   |   |
| A agenda de atividades do curso de nutrição impossibilita que eu participe de atividades complementares (Pibic, Pibex, Empresa Jr., Monitoria, Centro acadêmico)   |   |   |   |   |   |
| Os Projetos de iniciação científica (Pibic) e monitorias são imprescindíveis para quem quer realizar um mestrado.  |   |   |   |   |   |
| Os Projetos de extensão (Pibex) são imprescindíveis para a formação técnico-   |   |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| profissional.  |  |  |  |  |  |
| As atividades do centro acadêmico me trazem muita vivência prática para atuar na vida profissional.  |  |  |  |  |  |
| Os processos de trabalho da Empresa Jr. têm acrescentado muito para a construção do perfil do nutricionista.   |  |  |  |  |  |
| Para entender o papel do nutricionista é necessário realizar vivências comunitárias e atividades práticas e participativas, uma vez que a bagagem curricular é insuficiente. |  |  |  |  |  |

## 7.2 Apêndice B



Universidade de Brasília  
Departamento de Nutrição

Você está convidado a participar da Pesquisa **Quem são os estudantes de Nutrição da FS/UnB? Uma contribuição para o processo de reforma curricular**, sob a responsabilidade da professora Dra. Anelise Rizzolo e do estudante André Luis Silva Mezêncio a qual pretende analisar o perfil dos estudantes do curso de graduação em nutrição da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, com vistas a auxiliar no processo de reforma curricular do curso de nutrição.

Sua participação será voluntária e se dar-se-á por meio de preenchimento de formulário. O preenchimento do questionário levará entre 10 a 15 minutos, e as informações coletadas, as quais ficarão sob a tutela do pesquisador, serão analisadas e serão divulgadas quando da apresentação do trabalho na Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – FS/UnB

Não existem riscos de sua participação na pesquisa. Caso aceite participar, estará contribuindo de forma expressiva para o processo de reforma curricular do curso e, conseqüentemente, com o processo de formação profissional, buscando alcançar um perfil que esteja preparado para lidar com os desafios da profissão dentro do campo Nutrição.

Em qualquer fase da pesquisa, você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento de participação no estudo, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo pessoal. Você também não terá nenhuma despesa ou remuneração com esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, porém sua identidade será preservada.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o professor coordenador Anelise Rizzolo (61) 3107-1839 / 8224-8949 ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde, da Universidade de Brasília através do telefone (61) 3107-1947.

Consentimento Pós-Informação



Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o objetivo da pesquisa e o porquê de minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e posso solicitar minha saída a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

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

## 8. Anexos

### 8.1 Anexo A

Universidade de Brasília  
Faculdade de Ciências da Saúde  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/FS

#### **PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA**

Registro do Projeto no CEP: **060/13**

Título do Projeto: "Quem é o estudante de Nutrição da FS/UnB? Uma contribuição para o processo de reforma curricular."

Pesquisador Responsável: Anelise Rizzolo de Oliveira Pinheiro

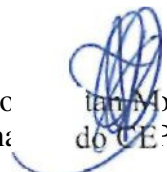
Data de Entrada: 15/03/2013

Com base na Resolução 196/96. do CNS/MS. que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto **060/13** com o título: "Quem é o estudante de Nutrição da FS/UnB? Uma contribuição para o processo de reforma curricular.", analisado na 4ª Reunião Ordinária, realizada no dia 09 de abril de 2013.

A pesquisadora responsável Fica, desde já, notificada da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório Final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII. 13 da Resolução 196/96).

Brasília, 07 de maio de 2013.

Procedente  
Coordenadora  
do CEP/FS/UnB



Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Faculdade de Ciências da Saúde  
Universidade de Brasília - Campus Universitário Darcy Ribeiro - CEP: 70.910-900  
Telefone: (61)-3107-1947 Email: [cefs@unb.br](mailto:cefs@unb.br)