

**Passado e presente projetando o futuro: lições da reformulação curricular de um curso de nutrição de uma universidade pública**

**Past and present projecting the future: lessons from the curricular reformulation of a nutrition course at a public university**

**Pasado y presente proyectando el futuro: lecciones de la reformulación curricular de un curso de nutrición en una universidad pública**

Recebido: 09/12/2020 | Revisado: 14/12/2020 | Aceito: 17/12/2020 | Publicado: 22/12/2020

**Ana Maria Cervato-Mancuso**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9276-8943>

Universidade de São Paulo, Brasil

E-mail: [cervato@usp.br](mailto:cervato@usp.br)

**Cláudia Maria Bógus**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0925-2741>

Universidade de São Paulo, Brasil

E-mail: [claudiab@usp.br](mailto:claudiab@usp.br)

**Monica Inez Elias Jorge**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9616-7002>

Universidade de São Paulo, Brasil

E-mail: [mjorge@usp.br](mailto:mjorge@usp.br)

**Regina Mara Fisberg**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4490-9035>

Universidade de São Paulo, Brasil

E-mail: [regina.fisberg@gmail.com](mailto:regina.fisberg@gmail.com)

**Otilia M. L. Barbosa Seiffert**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8994-1469>

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: [otiliaseiffert@gmail.com](mailto:otiliaseiffert@gmail.com)

## **Resumo**

Neste artigo, faz-se o relato de uma experiência de reformulação de um projeto pedagógico que assume a intencionalidade de superar uma estrutura curricular tradicional e centrada em

“grade de disciplinas” com pouca integração e, muitas vezes, distante da prática profissional do nutricionista, impulsionada por um esforço coletivo com ênfase nas principais etapas do processo. Essa reformulação teve pressupostos teóricos vinculados à concepção de educação superior como elemento de formação humana, para a formação básica de um profissional de saúde, contemplando a Lei de Diretrizes e Bases e as diretrizes curriculares nacionais como marcos legais e a interdisciplinaridade e interprofissionalidade como marcos conceituais. O processo foi marcado por ações coletivas e de escuta, que consistiu no levantamento da percepção dos egressos sobre o curso, na definição das competências e habilidades específicas do Nutricionista e na definição do perfil do profissional a ser formado. A análise da estrutura curricular foi realizada por meio de Oficinas com docentes e discentes. Os resultados alcançados, no que se refere à compreensão dos fundamentos pedagógicos da arquitetura curricular, permitiram a criação de ambiente permeável com aproximações sucessivas entre proposta e realidade. A qualificação dos atores envolvidos, com o apoio institucional, tem facilitado alterações nas práticas de ensino como as que estão sendo demandadas no momento atual de pandemia.

**Palavras-chave:** Educação; Educação superior; Currículo; Nutrição.

### **Abstract**

The purpose of this article, was to report the experience of a change on a pedagogical proposal. The proposal considered the intention to overcome a traditional and centred curricular structure in a course with less integration, and, mostly, distant to the dietitians' practice, driven by a collective effort with an emphasize in the main stages of the process. This change combined the theoretical assumption with the concept of higher education, as an element of training to graduate a health professional. This considered the interprofessional and disciplinary laws and regulations and the national curriculum as a legal and conceptual framework. The process was identified by collective and listening actions, including, course perceptions of first-year students, experiences and skills from dietitians, and profiles of senior-year students. Workshops with lecturers and students were done to analyze the course syllabus. Findings have shown that the pedagogical foundations comprehension of the architecture curriculum, allowed the development of an accessible environment with succeeding approaches between the proposal and reality. Finally, the qualification of all individuals involved, with institutional support, facilitate changes on learning practices as has been requested during COVID-19 period.

**Keywords:** Education; Higher-education; Curriculum; Nutrition course.

## Resumen

En este artículo relatamos una experiencia de reformulación de un proyecto pedagógico que asume la intención de superar una estructura curricular tradicional y centrada en una “grade de disciplinas” con poca integración y, muchas veces, alejada de la práctica profesional del nutricionista, impulsado por un esfuerzo colectivo con énfasis en las principales etapas del proceso. Esta reformulación contó con supuestos teóricos vinculados al concepto de la educación superior como elemento de formación humana, para la formación básica de un profesional de salud, contemplando la Ley de Lineamientos y Bases y los lineamientos curriculares nacionales como marcos legales y la interdisciplinaridad y interprofesionalidad como marcos conceptuales. El proceso estuvo marcado por acciones colectivas y de escucha, que consistieron en relevar la percepción de los egresados sobre el curso, definir las competencias y habilidades específicas del Nutricionista y definir el perfil del profesional a formar. El análisis de la estructura curricular se realizó a través de talleres con docentes y alumnos. Los resultados alcanzados, en cuanto a la comprensión de los fundamentos pedagógicos de la arquitectura curricular, permitieron la creación de un entorno permeable con sucesivas aproximaciones entre propuesta y realidad. La capacitación de los actores involucrados, con apoyo institucional, ha facilitado cambios en las prácticas docentes como las que se están demandando en el actual momento pandémico.

**Palabras clave:** Educación; Educación superior; Currículo; Nutrición.

## 1. Introdução

No cenário atual da Pandemia Covid-19, em que se busca implantar diferentes estratégias para conter a contaminação global e local, as Instituições de Educação Superior (IES), bem como as da Educação Básica, encontram-se em movimentos acelerados para reestruturar suas atividades curriculares presenciais para a modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com a intenção de garantir o atendimento dos objetivos educacionais estabelecidos no projeto pedagógico de seus cursos e demandas que emergem de atores sociais implicados com as IES e da própria sociedade. Teoricamente, os processos de ensino-aprendizagem precisam seguir os seus fluxos para os estudantes concluírem o semestre letivo e, muitos, os seus cursos de graduação.

Na prática, todos enfrentam muitos e enormes desafios. Neste contexto, evidenciam-se tensões, dúvidas, preocupações, desconfianças e dificuldades para a realização da transição das “classes presenciais” para as “virtuais” como uma modalidade de ensino viável,

sustentável e capaz de favorecer a aplicação de métodos que potencializam a aprendizagem dos estudantes. Esta transição não é simples e tão pouco se faz automaticamente. Indagações são levantadas: Como favorecer a aprendizagem dos estudantes nessa modalidade de ensino que se estrutura de forma emergencial? Há a necessidade de se processar mudanças nas arquiteturas curriculares? Mas afinal, que lições podemos apreender de momentos e movimentos vividos em direção à construção de processos formativos transformadores?

Nóvoa e Alvim (Nóvoa & Alvim, 2020) em reflexões sobre este momento, ressaltam que chegamos ao Século XXI com fragilidades cruciais no modelo da educação formal, embora se tenha produzido importantes debates, estudos, pesquisas e propostas, contudo sem concretamente impactar em transformações significativas. Ademais, os autores sinalizam que para muitos as mudanças que hoje se impõem são apenas relacionadas à aplicação de tecnologias digitais, caminho indesejável. Contudo, argumentam que somos capazes de pensar processos que garantam a essencialidade da educação – interação, convivência e aprender a viver com a coletividade.

Neste sentido, reconhecemos que há um aspecto fundamental que deve sempre anteceder, ou melhor, ancorar a tomada de decisão acerca do delineamento dos processos educativos, independente da modalidade de ensino, isto é, os fundamentos pedagógicos da arquitetura curricular.

Mas qual o sentido de compartilhar uma experiência da reformulação curricular de um Curso de Graduação de Nutrição quando nos encontramos no turbilhão de uma pandemia e somos obrigados a redesenhar de maneira rápida as atividades curriculares e nossas práticas de ensino?

Entendemos que a experiência a ser relatada nos traz lições e apontam desafios constantes para a construção permanente de um projeto pedagógico que assume a intencionalidade de superar uma estrutura curricular tradicional e centrada em “grade de disciplinas” com pouca integração e, muitas vezes, distante do contexto real da prática profissional do nutricionista e até dos problemas cruciais da sociedade. Essa experiência coloca-se como um caminho que busca imprimir nos fazeres pedagógicos o protagonismo do discente e ressignificar o papel do professor. Em outras palavras, olhar os itinerários percorridos e refletir sobre como estamos no presente nos possibilitam apreender lições e perspectivas, que podem orientar o pensar sobre o emergencial e o futuro, a partir do reconhecimento dos momentos e movimentos que foram e são vividos pelos atores sociais imbricados neste curso de graduação. Reconhecemos que refletir sobre o sentido da

experiência implica destacar o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (Bondía, 2002) e assim aprendemos ser melhores e melhor na construção da formação de nutricionistas.

Dessa perspectiva, é importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em nutrição, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 5, de 7/11/2001 (Ministério, 2001), devem ser observadas na organização curricular, prevendo que a formação do nutricionista tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Os conteúdos essenciais devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrados ao contexto epidemiológico e social, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em nutrição.

Consideramos que a capacitação em tais habilidades e competências específicas deve acontecer dentro de uma abordagem de promoção da saúde apoiada na compreensão da intersetorialidade das temáticas relacionadas à alimentação e nutrição e na valorização da participação e do desenvolvimento da autonomia das pessoas e coletividades, a quem são dirigidas as ações dos profissionais da saúde.

O Brasil, seguindo a tendência mundial, passa por um processo de transição, com mudanças no perfil demográfico, epidemiológico e nutricional. Observam-se, nas últimas quatro décadas, diminuição das taxas de fecundidade e natalidade e aumento progressivo da expectativa de vida e da proporção de idosos em relação aos demais grupos etários. Em paralelo, surge um novo perfil de morbi-mortalidade, com redução acentuada da mortalidade infantil, da mortalidade por doenças infecciosas e crescimento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT). No entanto, esse quadro é heterogêneo no país, ocasionando uma dupla carga de doenças, condicionado às condições socioeconômicas e ao acesso a serviços, em diversas regiões geográficas do país (Malta et al., 2017; Marinho et al., 2018).

Outro importante aspecto relevante é que nas últimas duas décadas, as políticas de educação voltadas para os cursos de formação profissional na área da saúde foram (re)formuladas, objetivando promover inovações nos processos de atenção e nos instrumentos de gestão com foco na atenção primária em saúde, na assistência de média e na alta complexidade, vigilância em saúde, entre outros. Nessa direção, se impunha o desafio de renovar a formação profissional de modo que essa possibilitasse a incorporação dos valores, atitudes e competências do modelo de atenção universal do Sistema Único de Saúde - SUS, fundamentado na qualidade e equidade (Haddad, 2014).

Apesar da existência de um cenário externo político institucional favorável à reorientação dos sistemas e processos de formação em saúde e um cenário interno, ou seja, a

própria universidade induzindo as Unidades de Ensino a uma reflexão sobre as tendências contemporâneas da educação (facilidades), a reformulação ou renovação de um projeto político pedagógico (PPP) de um curso de uma universidade centenária apontou uma série considerável de obstáculos (dificuldades). Alguns desses de natureza burocrática-administrativa, fortemente presentes na estrutura organizacional da universidade, outros bem mais complexos relacionados à cultura instalada da organização de modelos curriculares tradicionais, baseados em disciplinas únicas, com responsabilidades individuais, rígidos sistemas de requisitos, com pouca ou nenhuma interlocução – disciplinas e professores distantes dos fundamentos de interdisciplinaridade e interprofissionalidade.

Reformular, renovar, reformar projetos pedagógicos de curso de graduação exigem esforço conjunto e combinado, focado no relacional e, ao mesmo tempo, no saber específico da profissão – constitui-se uma caminhada, uma trilha a ser percorrida passo a passo. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é descrever a experiência de reformulação curricular de um curso de nutrição de universidade estadual, impulsionado por um esforço coletivo com ênfase nas principais etapas do processo.

## **2. Procedimento Metodológico**

Para a construção deste artigo, optou-se por realizar um relato de experiência sobre a reformulação curricular ocorrida no Curso de Nutrição da Universidade de São Paulo (USP). De acordo com Rocha (Rocha, 2008) “a palavra experiência quer dizer: ‘vencer dificuldades’, ‘superar obstáculos’, ‘abrir novas perspectivas’ e, por conseguinte, enriquecer-se e fortificar-se na luta e no sofrimento com que nos deparamos na vida”.

Este curso é administrado pela Faculdade de Saúde Pública (FSP) por meio de uma Comissão de Coordenação de Curso e de uma Comissão de Graduação, entretanto o processo aqui relatado foi coordenado pelo Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) da Unidade, instituído em 2008 com a tarefa de liderar a reformulação da estrutura curricular. Esse grupo foi constituído por professores e técnicos da Comissão de Estágio com apoio de assessoria pedagógica externa, incluindo as autoras deste relato e participação de estudantes do curso. Nessa experiência há um sujeito receptivo e aberto à sua própria transformação (Bondía, 2002) e será na perspectiva desses sujeitos que o processo será descrito e analisado.

Como esse processo não foi pensado, inicialmente, como uma pesquisa, este artigo traz o efeito de significação, como refere Daltro e Faria (Daltro & Faria, 2019) em estudo de análise documental sobre a plataforma Sucupira. A significação da experiência, segundo essas

autoras, enlaçada à realidade *concreta*, é identificada no processo ou posteriormente, quando o sujeito – já afetado pelo discurso da ciência – pode localizar a potência de teorização dessa, para o avanço de determinado campo de conhecimento.

A composição deste relato inclui dados que registram os momentos e movimentos da reformulação curricular do Curso de Nutrição: pautas dos encontros pedagógicos, relatórios de atividades e resumos apresentados em congressos nacionais e internacionais. À luz de uma perspectiva histórica, a análise documental correspondeu identificar os momentos e movimentos das mudanças significativas do curso desde sua criação, sinalizando pressupostos orientadores e intencionalidades. Os documentos foram considerados como fontes de informação contextualizada que surgem num determinado contexto, logo forneceram evidências significativas sobre o Curso. Em outras palavras, buscou-se identificar informações factuais nesses documentos tendo em vista o objetivo do relato ora apresentado (Lüdke & André, 1986).

O projeto político pedagógico foi reformulado e operacionalizado a partir da definição de alguns pressupostos teóricos vinculados à concepção de educação superior como elemento de formação humana, mas, principalmente dos fundamentos para a formação básica de um profissional na área da saúde, contemplando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as diretrizes curriculares nacionais como marcos legais. Reconhecemos que o projeto político-pedagógico é objeto prioritário de estudo e de discussão e sua construção deve ser coletiva, baseada numa prática colaborativa reflexiva. Assumimos, também a socialização profissional docente, descrita por Melo e Pimenta (Melo & Pimenta, 2018), como um processo por meio do qual o professor passa a fazer parte de um coletivo docente no qual apreende papéis da IES em que atua.

A revisão do PPP do curso de nutrição se ancorou em dois conceitos bastante discutidos na formação dos profissionais da área da saúde: a interprofissionalidade e a interdisciplinaridade. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (Organização, 2010), a educação interprofissional é um referencial potencializador da integralidade do cuidado pelo trabalho integrado tendo em vista à promoção, à prevenção, ao tratamento e à reabilitação, entre outras ações assistenciais. Portanto, é reconhecida como atividade que envolve dois ou mais profissionais que aprendem juntos, de modo interativo, para melhorar a colaboração e a qualidade da atenção à saúde (Barr, 2002), além de oferecer “oportunidades para aprendizado em conjunto com outros profissionais para desenvolver atributos e habilidades necessárias em um trabalho coletivo” (Reeves, 2016, p.186). Nesse escopo conceitual, a interdisciplinaridade implica em atitude que se opõe aos saberes disciplinados e fragmentados em direção à

interação envolvente e implicada dos atores sociais de determinado processo formativo. Portanto, insere-se na construção de um projeto pedagógico que busca a superação de uma visão de currículo como grade (Cascino & Fazenda, 2002).

Embora à época da elaboração das mudanças curriculares, não se tinha muito claro como as estruturas universitárias poderiam lidar com certas inovações, o certo era que as questões curriculares (conteúdo de programas, frequência, métodos de aprendizagem) e aquelas relacionadas aos educadores (desenvolvimento do corpo docente, líderes) também deveriam ser abordadas para que uma aproximação à educação interprofissional pudesse, de alguma forma ser implementada de maneira exitosa.

### **3. Resultados e Discussão**

#### ***Breve história do Curso de Nutrição***

O resgate da história do Curso de Nutrição da FSP/USP aponta vários momentos e movimentos de reformulação do PPP que aconteceram ao longo dos 80 anos desse curso. Para relatar essa trajetória algumas considerações iniciais são fundamentais para apontar as mudanças curriculares significativas quanto ao nome, ao número de vagas e à duração do curso.

O curso foi criado, em 1939, como “Curso de Nutricionistas”, oferecendo 20 vagas e tinha a duração de um ano. O nome “Curso de Nutricionistas” foi alterado para “Curso de Graduação de Nutricionista”, em 1967 e, posteriormente, para Curso de Nutrição, em 1983. Em 1984, o número de vagas foi duplicado, passando a ter 40 ingressantes por ano. A partir de 2001, instituiu-se o período noturno constituindo a oferta atual: duas turmas (matutino e noturno) com 40 vagas cada, totalizando 80 ingressantes por ano, com a mesma estrutura curricular para ambas as turmas.

A duração do curso foi de um ano até o reconhecimento dos cursos de nutricionistas como de nível superior. Naquele momento, em 1964, o curso, até então ofertado pela Universidade de São Paulo foi interrompido para sua reestruturação e readequação a essa nova situação. De 1967 a 1971, a duração do curso foi de três anos, em período integral. Em 1971 aconteceu nova reestruturação curricular, passando para quatro anos. A primeira turma de quatro anos, em período integral, iniciou em 1972, tendo se formado, então, em 1975. Em 1995, a duração do curso é novamente alterada, por ocasião da implantação de uma nova estrutura curricular com cinco anos de duração em período parcial, com estágio concentrados

no último ano do curso. Esse formato se manteve mesmo com a implantação do curso noturno em 2001.

### ***A Reformulação Curricular – momentos e atores sociais***

O PPP do Curso de Nutrição atualmente em vigência é fruto de um longo processo de reformulação iniciado em 2002 e finalizado em 2011, com sua aprovação nas instâncias competentes da Universidade ainda em 2011 e implantado em 2012.

Destaca-se como importante agente indutor e impulsionador da etapa final desse processo, a participação de alguns professores da FSP no 1º Curso de Pedagogia Universitária, promovido pela Pró Reitoria de Graduação (PRG) de abril de 2007 a maio de 2008. Os Cursos de Pedagogia Universitária realizados pela PRG da USP, no período de 2007 a 2012, foram dirigidos aos docentes da Universidade e tinham o intuito de promover um espaço formativo adequado para a discussão e análise da prática docente cotidiana e para a apropriação de conhecimentos pedagógicos, considerando a complexa formação do professor da educação superior. Nesses cursos, discutiu-se sobre a possibilidade de construir desenhos curriculares integrativos diferentes do mais usualmente predominante, que articulassem diferentes campos de saber e aglutinassem dimensões políticas e éticas, além de técnicas. Também se constituíram em espaço importante para se refletir sobre as dificuldades em torno da proposição de mudanças e alterações curriculares e as razões das inovações serem geralmente discretas e pontuais (Correa et al., 2011).

O processo de reformulação do PPP teve várias etapas e sua sequência foi fundamental para viabilizar e garantir o envolvimento de diferentes atores sociais e setores que compõem este curso de graduação. No período entre 2002 e 2006 foi realizada a identificação da “Percepção dos egressos sobre o curso”, o que consistiu na consulta aos alunos do último ano sobre os pontos fortes e fracos e se consideravam estar preparados para atuar profissionalmente após o término do curso. Essa avaliação ocorreu nas reuniões de encerramento do último ciclo de estágios em que a coleta das respostas escritas foi realizada com a concordância dos participantes, na própria sala dos encontros finais.

Em 2006, procedeu-se a “Definição das competências e habilidades específicas do Nutricionista” por meio da realização de um fórum com a participação de nutricionistas de destaque em vários campos de atuação profissional. A estratégia metodológica foi a investigação da prática desses profissionais: alimentação coletiva, nutrição clínica e hospitalar, saúde coletiva, alimentação escolar, atenção básica, nutrição no esporte, entre

outras. Participaram das oficinas, vinte nutricionistas indicados por profissionais de diferentes segmentos da área de alimentação e nutrição. Durante o fórum, com duração de dois dias, foram definidas as áreas de competência e critérios de excelência do nutricionista.

As áreas de competência identificadas foram: cuidado individual e coletivo; gestão do trabalho; educação e comunicação em saúde e nutrição. Foram descritas as ações relacionadas a cada área de competência. Posteriormente, as informações obtidas dos participantes foram organizadas e enviadas para validação interna (nutricionistas docentes do curso da Faculdade de Saúde Pública) e validação externa por outros nutricionistas.

Em 2008, levando-se em conta os materiais produzidos nessas etapas anteriores, seguiu-se para a “Definição do perfil do profissional a ser formado”. Os professores do Curso de Nutrição foram consultados individualmente para a definição do perfil profissiográfico. Encaminhou-se para cada docente o perfil do formando estabelecido na legislação brasileira (Brasil, 2001) para que pudessem aprimorá-lo de forma a especificar aspectos em acordo com as expertises e interesses dessa universidade. A consulta ao corpo docente teve como desdobramento essencial propostas conceituais que resultaram na definição do egresso, a saber: nutricionista é o profissional da área de saúde que desenvolve ações de segurança alimentar e nutricional e de atenção dietética, destinadas a indivíduos e grupos populacionais para a promoção e recuperação da saúde, visando o direito humano à alimentação adequada, pautadas em princípios éticos e humanísticos com repercussão favorável à realidade socioeconômica, cultural e ambiental.

Ao considerar que o PPP fundamenta a formação integral e adequada do estudante, por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência, foi criado, em novembro de 2007, o Grupo de Apoio Pedagógico da FSP/USP, com a intencionalidade de apoiar as discussões necessárias e coordenar as atividades relativas à reformulação do currículo vigente à época visando uma organização curricular mais integrada e flexível. Durante o processo coordenado pelo GAP, foram ouvidos todos os segmentos envolvidos com o curso, como professores e alunos, além de egressos e profissionais com experiência em diversas áreas de atuação.

A reestruturação do currículo do curso de nutrição, coordenada pelo GAP, ocorreu de forma coletiva por meio de oficinas com metodologias problematizadoras e com fundamentação teórico-prática sobre o processo ensino-aprendizagem e a organização curricular, buscando assim construir a proposição de estratégias mobilizadoras de todo o corpo docente para as mudanças pretendidas.

Apenas depois de cumpridas todas essas etapas é que foi possível desenvolver a “Análise da estrutura curricular” propriamente dita. Nessa etapa o GAP realizou a análise da estrutura então vigente e elaborou uma proposta para um novo PPP. Esse processo ocorreu no período compreendido entre 2008 e 2009.

Ao longo do ano de 2009 “Oficinas com docentes e discentes” foram realizadas para apresentação, apreciação e discussão da proposta de novo PPP com a finalidade de recolher pareceres e sugestões. Importante ressaltar que essas oficinas se constituíram efetivamente espaços para o trabalho coletivo e colaborativo, orientado pela premissa que caberia aos atores sociais implicados na construção e viabilização do PPP desejado frente aos desafios e às demandas do sistema de saúde do país, do mundo do trabalho e dos compromissos da própria USP. Esses momentos compreenderam uma relação dinâmica e dialética entre o fazer curricular, o pensar e o projetar uma nova arquitetura para o Curso de Nutrição.

No ano seguinte, em 2010, foram realizadas “Reuniões com grupos de docentes por Eixos Temáticos definidos no PPP” com o intuito de ampliar a discussão acerca das ementas e objetivos de aprendizagem das disciplinas e atividades representadas na Figura 1.

**Figura 1.** Eixos Estruturantes do Curso de Nutrição – FSP/USP.



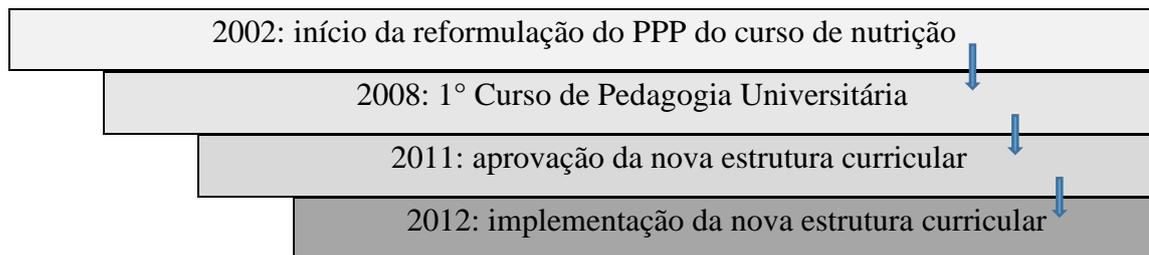
Fonte: Autores (2020).

Primeiramente foi considerada a matriz de eixos e vetores adotada pelo Pró-Saúde (Ministério da Saúde, 2007) - Orientação Teórica, Cenário de Práticas e Orientação Pedagógica a partir da identificação dos temas que norteiam a organização do curso (Processo saúde-doença; Contexto biopsicossocial e Alimento) e do encadeamento que as disciplinas e outras atividades didáticas têm ao longo do curso. A ideia era romper o modelo que separava a teoria da prática e distinguiu as disciplinas em dois módulos - básico e profissionalizante -, dentro de um sistema de muitos requisitos. Ao definir os conteúdos em disciplinas foi possível perceber dois grandes eixos: “Cuidado Dietético” e “Segurança Alimentar e Nutricional” rompendo a categorização que estava sendo elaborada. Ao mesmo tempo as atividades práticas estavam concentradas no último ano do curso e havia manifestação e inquietação dos alunos para aproximação dos cenários de práticas nos primeiros anos do curso. As disciplinas dos dois eixos ao serem oferecidas simultaneamente promoveriam um olhar mais integral da saúde e nutrição e as atividades integradoras seriam necessárias para o alcance destes objetivos. Surge assim, o eixo Trabalho, Ciência e Cultura, para propiciar oportunidades de aprendizagem ao estudante, por meio de diferentes disciplinas, que visam integrar os conhecimentos apreendidos, vinculando-os às diferentes áreas da prática profissional e da aproximação com a pesquisa tanto quanti quanto qualitativa. A Figura 1 é uma representação gráfica desses eixos com uma seta indicando o percurso do estudante.

Ao longo de 2011, o novo PPP e a estrutura curricular reformulada foram apreciados e aprovados em todas as instâncias pertinentes da Universidade: conselhos dos departamentos responsáveis por disciplinas no curso, Comissão de Graduação e Congregação da FSP e Conselho de Graduação da Universidade, de forma a poder ser implantado em 2012.

As mudanças mais relevantes podem ser resumidas em cinco pontos: a criação de eixos temáticos estruturantes do curso; a distribuição equitativa da carga horária das disciplinas nos três eixos estruturantes; a inclusão de atividades integradoras, no formato de disciplinas, do primeiro ao oitavo semestre; a aproximação à prática em cenários de atuação profissional do nutricionista por meio de disciplinas e atividades presentes em todos os semestres do curso e a realização periódica de reuniões preparatórias e de avaliação entre docentes de cada semestre. A Figura 2, a seguir, representa graficamente o processo com os aspectos considerados mais relevantes.

**Figura 2.** O processo de renovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Nutrição da FSP/USP.



**Principais mudanças:**

- Criação de eixos temáticos estruturantes;
- Distribuição equitativa da carga horária das disciplinas nos três eixos;
- Inclusão de atividades integradoras;
- Aproximação entre prática e atuação profissional;
- Realização periódica de reuniões entre docentes em cada semestre.

**Contexto:**

- Importância do Curso de Pedagogia Universitária
- Busca coletiva pela construção de uma estrutura curricular flexível
- Movimento de superação da fragmentação dos conhecimentos e da dicotomia entre teoria e *prática*

Fonte: Autores (2020).

Vale ainda destacar que, ao final da reformulação do PPP e da estrutura curricular, a equipe do GAP dedicou-se a aprimorar e consolidar uma proposta de gestão contínua do curso, de forma que a gestão administrativa ficasse sob a responsabilidade da CG e a gestão pedagógica com a recém-criada Comissão de Coordenação do Curso (CoC). Além disso, indicou a importância de criação de um espaço na carga horária das atividades integradoras com a presença de estudantes e professores responsáveis pelas disciplinas do semestre para avaliação das condições gerais (estrutura física das unidades e equipamentos), serviços oferecidos (serviços de graduação e estágios, comissões de pesquisa e relações internacionais, restaurante universitário, sala pró-aluno, biblioteca, serviço de reprografia e lanchonete) e avaliação do curso (competências e habilidades adquiridas em consonância com o PPP, integração entre as disciplinas, adequação da carga horária e adequação da estrutura curricular). Quanto à avaliação específica do desenvolvimento de cada disciplina ressaltou-se que os instrumentos devem ser elaborados com questões gerais e específicas para dar conta da diversidade existente e precisam ser consensuados coletivamente. Recomendou-se a não utilização exclusiva de instrumentos online devido à constatação de falhas operacionais e baixa adesão pelos estudantes.

Houve a proposta de divisão dos estudantes em grupos de vinte para serem acompanhados continuamente por um professor com encontros agendados periodicamente e para conhecer a trajetória dos egressos manter contato por e-mail com o envio de questionários durante os primeiros três a cinco anos que permitisse caracterizar o perfil profissional dos egressos do curso.

#### **4. Considerações Finais: Lições Aprendidas**

Durante todo o processo de revisão e reformulação do PPP, cuja trajetória é o objeto deste relato de experiência, houve a preocupação de se construir uma estrutura curricular flexível, levando em conta a experiência da USP com a área da saúde, em um movimento de superação da fragmentação dos conhecimentos e da dicotomia entre teoria e prática em direção à integração de diferentes áreas disciplinares e profissionais.

Sem dúvida, a participação no Curso de Pedagogia Universitária promoveu maior compreensão sobre o processo de reformulação de currículos e uma das principais lições do curso foi a orientação de que na impossibilidade de realização de transformações radicais, deve-se proceder mudanças por aproximação ao que se consideraria como o ideal ou o desejável. Denominamos esse processo como “aproximações sucessivas”. Considera-se que

talvez esteja aí uma das chaves para manter “viva” a reflexão e análise crítica acerca do PPP e os afazeres pedagógicos, quando as(os) educadoras(es) se tornam mais conscientes, sensíveis e comprometidas(os) com os processos formativos que estão implicados. Em outras palavras, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996).

A criação do GAP, fomentado pelos órgãos centrais da universidade, fortaleceu um processo iniciado na FSP constituindo-se como um espaço mediador para repensar a política e a didática de ensino na graduação, fatores essenciais para a concretização desse currículo discutido por anos com a comunidade da FSP. Como referem Evangelista e Gomes, a construção da identidade profissional dos professores na educação superior necessita de espaços compartilhados de formação (Evangelista & Gomes, 2020).

Por ocasião da reformulação curricular aqui relatada, havia na FSP, para a gestão dos cursos de graduação, a Comissão de Graduação (CG), composta por representantes de cada departamento e dos estudantes, responsável pelas gestões administrativa e pedagógica. Nesse contexto, seu papel proativo, de apoio e de acolhimento ao processo conduzido pelo GAP foi fundamental para mobilizar os atores implicados e dar sequência e consequência às ações.

Outra decorrência desse processo foi a qualificação dos professores e técnicos que compuseram a equipe responsável pela coordenação e desenvolvimento de todas as etapas, no que se refere a conhecimentos, habilidades e aspectos atitudinais quanto à proposição e à condução de todas as ações envolvidas, o que também os capacitou para a gestão do curso.

Nesse sentido, essa “qualificação” foi essencial para a mediação de conflitos, naturalmente presentes ao se iniciar um novo processo, uma nova forma de organização de uma matriz curricular. A rígida estrutura da Universidade, sua conformação departamental, a exigência e a forma de computar carga horária docente, a quase inevitável sobreposição entre área de pesquisa e ementa da disciplina a ser ministrada pelo docente, exigiu um enorme esforço de alinhamentos para o alcance do objetivo de formação do profissional desejado.

A participação das(os) estudantes naquele momento, onde havia um importante movimento universitário em defesa do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), provocou uma quebra de paradigma na elaboração dos eixos estruturantes, principalmente na questão da segurança alimentar e nutricional. As diretrizes curriculares ofereceram pistas ao indicar a segurança alimentar e atenção dietética como cenários da atuação do nutricionista. Naquele momento, afastamos dos eixos conceituais, apenas o processo saúde-doença, típico do pensamento das demais profissões de saúde, ao elaborar suas estruturas curriculares.

Assim com outros cursos da área da saúde há uma tendência de os cursos de nutrição valorizarem as disciplinas com perfil mais biológico. Para superar essa tradição, além da inserção de disciplinas de ciências humanas buscou-se também uma aproximação logo no início do curso com disciplinas ligadas à atuação profissional. Semelhante à experiência relatada por Zimmermann e col (2019) que referem como uma das diretrizes reconhecer o campo de atuação do profissional, as disciplinas com atividades de integração de saberes poderiam oportunizar essa experiência ao longo do curso sendo reconhecidas como disciplinas do eixo Trabalho Ciência e Cultura (Zimmermann et al, 2019).

Os eixos foram impactados por termos dado voz ao mundo do trabalho e incorporado o que ele nos trouxe: que reconhecia o nutricionista como profissional de saúde, mas também muito atuante em outros setores, como a educação, sistema alimentar, ampliando a interprofissionalidade para além dos Profissionais de Saúde. Reconhecia-se naquele momento gestão como um aspecto importante para atuação do nutricionista, principalmente na esfera da segurança alimentar e nutricional em cenários de práticas da alimentação coletiva.

Reconhecemos que, a forma como a reformulação do PPP foi conduzida e os resultados alcançados, no que se refere à compreensão dos fundamentos pedagógicos da arquitetura curricular proposta pelo corpo docente, discente e técnico, permitiu a construção de um ambiente permeável e mais receptivo a ajustes contínuos, ou seja, houve um efeito secundário de facilitação para as necessárias e viáveis alterações nas atividades curriculares e nas práticas de ensino-aprendizagem. À vista disso, os saberes emergentes da experiência relatada permitem ratificar, neste momento que vivemos uma pandemia, possibilidades de rever, acolher, reconstruir, e criar processos de ensino-aprendizagem ancorados nos princípios da formação cidadã, emancipatória, e comprometida com a vida humana. Afinal, como expressou Freire (Freire, 1996):

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar”.

Pesquisas com abordagem qualitativa colaboram na compreensão e no desenvolvimento da identidade do ser docente universitário. Sugerimos outros estudos que apresentem e analisem a qualificação e atuação do professor universitário na perspectiva dos estudantes e dos egressos de IES tanto públicas quanto privadas.

## Referências

Barr, H. (2002). *Interprofessional education: today, yesterday and tomorrow: a review*. Retrieved from United Kingdom

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 20-28.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf).

Cascino, F., & Fazenda, I. C. A. (2002). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade* (2a ed.). São Paulo, Brazil: Cortez.

Correa, A. K., Bógus, C. M., Anastasiou, L. d. G. C., Coelho, L. d. A., Dantas, L. E. P. B. T., Rivas, N. P. P., & Iamamoto, Y. (2011). Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*: Cortez.

Daltro, M. R., & Faria, A. A. (2019). Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19, 223-237. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&tlng=pt).

Evangelista, E. G. & Gomes, L. de A. (2020). Tornar-se professor: o entrelaçamento das dimensões pessoais, profissionais, institucionais e relacionais. *Research, Society and Development*, 9(11), e1289119665. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9665>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25a ed.), v5. São Paulo Paz e Terra.

Haddad, A. E. (2014). Educação Baseada na Comunidade e as Políticas Indutoras Junto aos Cursos de Graduação na Saúde In V. R. Bollela, A. C. C. Germani, H. H. Campos, & E.

Amaral (Eds.), *Educação baseada na comunidade para as profissões da saúde: aprendendo com a experiência brasileira* (pp. 9-36). São Paulo/Ribeirão Preto: FUNPEC.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, São Paulo:EPU

Malta, D. C., Felisbino-Mendes, M. S., Machado, Í. E., Passos, V. M. d. A., Abreu, D. M. X. d., Ishitani, L. H., & Naghavi, M. (2017). Fatores de risco relacionados à carga global de doença do Brasil e Unidades Federadas, 2015. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 20, 217-232.

Marinho, F., de Azeredo Passos, V. M., Carvalho Malta, D., Barboza França, E., Abreu, D. M. X., Araújo, V. E. M., & Naghavi, M. (2018). Burden of disease in Brazil, 1990;2013;2016: a systematic subnational analysis for the Global Burden of Disease Study 2016. *The Lancet*, 392(10149), 760-775. doi:10.1016/S0140-6736(18)31221-2

Ministério da Educação. (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. In (Resolução CNE/CES n.5 de 2001, pp. 38). Brasil Ministerio da Educação.

Melo, G., & Pimenta, S. (2018). Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 25, 53. doi:10.18764/2178-2229.v25n2p53-70

Ministério da Saúde. (2007). Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. In (pp. 78). Brasília: Brasil Ministério da Educação.

Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *PROSPECTS*, 49(1), 35-41. doi:10.1007/s11125-020-09487-w

Organização Mundial da Saúde (2010). Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa. Genebra: Organização Mundial da Saúde.

Reeves, S. (2016). Why we need interprofessional education to improve the delivery of safe and effective care. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 20, 185-197.

Rocha, Z. (2008). A experiência psicanalítica: seus desafios e vicissitudes, hoje e amanhã. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 11, 101-116.

Zimmermann, A. B., Moreira, A. B., Silva, D. B., Jorge, I. M. P., Camargo, M. J. G., Mariotti, M. C., Castanharo, R. C. T., & Pereira, R. A. B. (2019). Reformulação curricular dos cursos de Terapia Ocupacional: resultados e desafios de um percurso. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180276. <https://dx.doi.org/10.1590/interface.180276>

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Ana Maria Cervato-Mancuso – 20%

Cláudia Maria Bógus – 20%

Monica Inez Elias Jorge – 20%

Regina Mara Fisberg – 20%

Otilia M. L. Barbosa Seiffert – 20%