

Validação e aplicação de questionário de avaliação do Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição de uma universidade pública na percepção dos estudantes, estagiários, preceptores e professores

Validation and application of an evaluation questionnaire of the Pedagogical Project of the Nutrition Course of a public university in the perception of students, interns, preceptors and professor

Validación y aplicación de un cuestionario de evaluación del Proyecto Pedagógico del Curso de Nutrición de una universidad pública en la percepción de estudiantes, pasantes, preceptores y docentes

Recebido: 09/11/2021 | Revisado: 19/11/2021 | Aceito: 25/11/2021 | Publicado: 06/12/2021

Maria Luiza Ferreira Stringhini

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-7677>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: mlstring@ufg.br

Ana Tereza Vaz de Souza Freitas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6785-3433>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: anaterzavaz@ufg.br

Marilia Mendonça Guimarães

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1466-6180>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: marilianutri@ufg.br

Andréa Sugai Mortoza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2185-9143>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: andreasugai@ufg.br

Lucilene Maria de Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4466-6819>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: lumasa@ufg.br

Ida Helena Carvalho Francescantonio Menezes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4214-7206>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: fmenezes@ufg.br

Rosana de Moraes Borges Marques

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5307-1919>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: rosanambm@gmail.com

Beatriz Jansen Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1583-8829>
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
E-mail: beatrizjansenferreira@gmail.com

Tânia Aparecida Pinto de Castro Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2472-5025>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: taniaferreira@ufg.br

Tháisa Anders Carvalho Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-1343>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: thaisa_anders@ufg.br

Elaine Meire de Assis Ramirez Asquieri

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3989-860X>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: assis.elaine@gmail.com

Karine Anusca Martins

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4992-4522>
Universidade Federal de Goiás, Brasil
E-mail: karine_anusca@ufg.br

Resumo

Este estudo se propôs a validar um questionário de avaliação do Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição de uma universidade pública brasileira na percepção dos estudantes, estagiários, preceptores e professores; aplicar este questionário recém-validado; e analisar os resultados. Quatro instrumentos de avaliação foram elaborados por meio de escala tipo *Likert*, com cinco dimensões: competências gerais para a formação do estudante; processo ensino-aprendizagem; avaliação dos estudantes; contribuição do componente curricular para a formação profissional e relação interpessoal entre a equipe de estágio. As duas primeiras dimensões foram aplicadas para todos os respondentes; a terceira, dimensão, exceto para os preceptores; a quarta foi aplicada apenas para os estudantes e, a última, para estagiários e preceptores. Após a etapa de validação, o questionário foi aplicado e obteve-se 569 respostas: 464 de estudantes, 34 de estagiários, 27 de preceptores e 47 de professores. As dimensões avaliadas apresentaram percepção positiva (média $\geq 3,00$), exceto a dimensão "Contribuição da disciplina para a formação profissional", considerada percepção de atenção para os estudantes (média 2,99). As cinco dimensões avaliadas apresentaram lacunas e aspectos a serem aprimorados. No entanto, os objetivos do curso foram atendidos e a avaliação evidenciou que os procedimentos metodológicos de ensino devem ser revistos e renovados. Concluiu-se que o estudo validou um instrumento em conteúdo e confiabilidade na percepção dos envolvidos e permitiu fomentar reflexões aprofundadas sobre as competências gerais para formação acadêmica do estudante. Esses aspectos permitiram uma avaliação global e trouxeram importantes subsídios para uma proposta pedagógica para o curso estudado.

Palavras-chave: Avaliação da educação; Avaliação do currículo; Ensino superior; Área da saúde.

Abstract

This study aimed to validate an evaluation questionnaire of the Pedagogical Project of the Nutrition Course of a Brazilian public university in the perception of students, trainees, preceptors, and professors; apply this newly validated questionnaire; and analyze the results. The authors developed four assessment instruments using a Likert-type scale, with five dimensions: General competencies for student education; Teaching-learning process; Student evaluation; Contribution of the curricular component to professional training, and Interpersonal relationship between the internship team. In this study, the first two dimensions were applied to all respondents; the third dimension, except for preceptors; the fourth was used only to students and the last to interns and tutors. After the validation stage and the validated questionnaire applied, we obtained 569 responses: 464 from students, 34 from interns, 27 from tutors, and 47 professors. The dimensions evaluated showed a positive perception (average >3.00), except for the Dimension "Contribution of the discipline to professional training," considered the perception of attention for students (average 2.99). The five dimensions evaluated had gaps and aspects of being improved. However, the objectives of the course were met, and the evaluation showed that the methodological teaching procedures should be reviewed and renewed. We concluded that the study validated an instrument in terms of content and reliability in the perception of those involved and allowed for in-depth reflections on the student's general academic education competencies. These aspects allowed a global assessment and brought substantial subsidies for a pedagogical proposal for the studied course.

Keywords: Education evaluation; Curriculum evaluation; University education; Health area.

Resumen

Mediante este estudio se propone validar un cuestionario que evaluará el Proyecto pedagógico del curso de Nutrición de una universidad pública brasileña en la percepción de estudiantes, aprendices, preceptores y profesores; aplicar este cuestionario recién validado, y analizar los resultados. Se elaboraron cuatro instrumentos de evaluación mediante una escala tipo *Likert*, con cinco dimensiones: competencias generales para la formación de la educación de los estudiantes; el proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación de los estudiantes; contribución del componente curricular para la formación profesional e interpersonal entre el equipo de prácticas. Las dos primeras dimensiones se aplicaron a todos los encuestados; la tercera dimensión, excepto para los preceptores; la cuarta dimensión se aplicó sólo a los estudiantes y la última a los pasantes y preceptores. Después de la fase de validación, se aplicó el cuestionario y se obtuvieron 569 respuestas: 464 de estudiantes, 34 de pasantes, 27 de preceptores y 47 de profesores. Las dimensiones evaluadas presentaron una percepción positiva (media $\geq 3,00$), excepto la dimensión "Contribución de la disciplina a la formación profesional", considerada una percepción de atención para los estudiantes (media 2,99). Las cinco dimensiones evaluadas presentaban carencias y aspectos a ser mejorados. Sin embargo, los objetivos del curso se cumplieron y la evaluación evidenció que los procedimientos de metodología para la enseñanza deben ser revisados y renovados. El estudio concluye validar un instrumento en términos de contenido y fiabilidad en la percepción de los participantes y permitió fomentar la reflexión en profundidad sobre las competencias genéricas para la formación académica del estudiante. Estos aspectos permitieron realizar una evaluación global y proporcionaron importantes insumos para una propuesta pedagógica para el curso estudiado.

Palabras clave: Evaluación educativa; Evaluación curricular; Enseñanza superior; Área de la salud.

1. Introdução

A profissão de nutricionista no Brasil passou por inúmeras mudanças ao longo desses mais de 70 anos. Os desafios permanecem significativos para a sua consolidação, sempre contornados pelo contexto político-social do país. No início, devido a uma política de caráter assistencialista, apresentava forte natureza tecnicista e abordagem biologicista (Domene, Pezzato, Juzwiak & Zangirolani, 2017). Mudanças no perfil epidemiológico, demográfico e nutricional da população brasileira e os desafios das atribuições em cada uma das áreas de atuação do nutricionista exigiram uma reflexão importante sobre o processo de formação. Para além dos princípios e características do Sistema Único de Saúde (SUS) nacional, dos Bancos de Alimentos, dos Restaurantes Populares, instrumentos que visam garantir a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) da população, dentre outros locais de atuação desse profissional, muitos estudos reforçam a importância de que a formação do nutricionista seja baseada na interprofissionalidade, integralidade, humanização, preceitos éticos e de responsabilidade social. Esses aspectos permitem o desenvolvimento não só das competências específicas, mas daquelas comuns a todas as áreas da saúde e das competências e habilidades colaborativas, que permitem a atuação conjunta e voltadas para as reais necessidades da população (Soares & Aguiar, 2010; Lima, Assis & Lima Júnior, 2017; Recine et al., 2014, 2018). Esse perfil é estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Nutrição (Brasil, 2001), os regimentos, estatutos e regulamentos das instituições de ensino superior fundamentam o processo de construção do PPC. Ou seja, a LDB define e instrumentaliza o processo, as DCN orientam a constituição dos currículos para o ordenamento da formação profissional em saúde e os PPC as articulam às práticas pedagógicas por meio dos regimentos e regulamentos dos respectivos cursos (Machado; Oliveira & Malvezzi, 2021). O PPC é o documento que norteia a concepção, os processos de gestão acadêmica, pedagógica, administrativa e os princípios educacionais para a condução do processo ensino-aprendizagem. A construção e a avaliação do PPC são dinâmicas, pois envolvem a participação dos diversos segmentos que constituem a comunidade acadêmica e a população em vários cenários de atuação profissional (Brasil, 2002). Entretanto, adotar rigidamente os pressupostos legais da educação não garante uma formação de qualidade (Alberto & Balzan, 2008; Dalbosco, 2015).

À luz dos avanços na área de saúde frente aos aspectos na formação e avaliação curricular, várias são as correntes teóricas que defendem experiências pautadas em novos cenários e que estimulam o debate sobre lançar mão de estratégias capazes de promover maior proximidade entre o que se ensina nos cursos de Nutrição e o que efetivamente se faz no dia a dia do profissional nos diversos campos de trabalho. Assim, propicia-se ao futuro nutricionista compreender as dificuldades e possibilidades da sua atuação e permite a construção de subsídios para que possa buscar estratégias para superar tais situações, desenvolvendo seu trabalho e atendendo às demandas sociais por direitos, em especial por saúde alimentar (Recine et al., 2014, 2018; Almeida, Recine & Fagundes, 2020). O alcance desses aspectos reforça a importância da continuidade de (re)construção e avaliação do PCC (Bollela & Castro, 2014), pois segundo Sordi, Mendes e Cyrino (2020), a evolução contínua das DCN e currículos com estratégias inovadoras não nos autoriza a entender que está garantido, na prática, algo novo, promotor de rupturas do modelo pedagógico hegemônico de ensino superior.

A avaliação do PPC consiste em um processo de obtenção de informações sistemáticas, análise e interpretação de um respectivo programa educacional, visando posterior julgamento e tomada de decisão. A partir dos modelos conceituais existentes, a avaliação deve ocorrer por meio de fontes e formas de obtenção de dados, seguidas de relatório, emissão de juízo de valor e tomada de decisão. Dentre os métodos para avaliação, com abordagem qualitativa, quantitativa ou mista, o emprego da técnica de escala do tipo *Likert* e por entrevistas podem ser utilizados. Já as fontes podem incluir os diversos atores

envolvidos nesse processo, como estudantes e docentes. Os métodos podem ocorrer por meio da percepção dos atores envolvidos, avaliação por pares, autoavaliação, avaliação externa, egressos, desempenho acadêmico, documentos institucionais e evidências de boas práticas (Bollela & Castro, 2014). Nesse sistema de avaliação, o processo deve ser democrático, com garantia de ampla participação de estudantes, estagiários, preceptores e professores (UFG, 2013).

Nessa perspectiva, o curso de nutrição da Universidade Federal de Goiás (UFG) tem assegurado, em seu PPC (UFG, 2013), um acompanhamento e avaliação curricular ao longo da formação acadêmica, sob a responsabilidade do Núcleo Docente Estruturante (NDE). O NDE é um núcleo composto por professores do curso, que possui como atribuições, contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso, incluindo integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no PPC, cumprimento das DCN para os Cursos de Graduação e acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso, bem como processos avaliativos, dentre outros (UFG, 2014).

Diante do exposto, este estudo se propôs: i) a validar um questionário de avaliação de cinco dimensões do PPC na percepção dos estudantes, estagiários, preceptores e professores e ii) aplicar o questionário recém-validado em um Curso de Nutrição de uma universidade pública brasileira.

2. Metodologia

Trata-se de um estudo quali-quantitativo, exploratório, sobre a percepção de estudantes, estagiários, professores e preceptores das três áreas de estágio curricular obrigatório vigentes no curso: alimentação coletiva, nutrição em saúde pública e nutrição clínica, sobre o PPC de graduação em Nutrição, vigente desde 2009 (UFG, 2013). Segundo Pereira, Shitsuka, Parreira e Shitsuka (2018), o emprego de questões fechadas advindas da Escala *Likert*, propicia que métodos qualitativos possam se transformar em quantitativos. Dessa maneira, as respostas geradas pelos entrevistados, por apresentarem-se como dados numéricos, tornam-se factíveis de tratamento estatístico. A pesquisa foi realizada na Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás, uma instituição pública federal de ensino superior, localizada no município de Goiânia, Goiás, região Centro-Oeste do Brasil.

Validação de conteúdo e determinação da confiabilidade do questionário de percepção dos atores

Inicialmente, elaborou-se quatro instrumentos de avaliação de concordância e de não concordância por meio de escala tipo *Likert* (Bermudes et al., 2016; Likert, 1932). Na estruturação destes questionários foram utilizados os documentos dispostos no PPC de Nutrição: concepção, objetivos, princípios norteadores e expectativa da formação do profissional, política e gestão de estágio; sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem (UFG, 2013); nas DCN do curso de graduação em Nutrição (Brasil, 2001); nas políticas indutoras da formação do profissional da saúde como o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) (Brasil, 2005) e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) (Brasil, 2009a).

Os instrumentos de coleta de dados foram construídos pelos membros do NDE do curso, compostos de assertivas específicas para cada segmento respondente, sendo 34, 32, 23 e 29 asserções para estudantes, estagiários, preceptores e professores, respectivamente. Os questionários possuíam cinco dimensões: competências gerais para a formação do estudante; processo ensino-aprendizagem; avaliação dos estudantes; contribuição do componente curricular para a formação profissional e relação interpessoal da equipe de estágio. As duas primeiras dimensões faziam parte dos questionários de todos os respondentes; a terceira, exceto para os preceptores; a quarta, aplicadas apenas para os estudantes e, a última, para estagiários e preceptores.

Nos questionários foram apresentadas quatro opções de resposta: concordância plena (CP), inclinado a concordar (IC), inclinado a discordar (ID) e discordância plena (DP). Às opções foram associadas uma escala numérica de quatro pontos

de intervalo constante: 4, 3, 2, 1 (assertivas positivas) ou 1, 2, 3, 4 (assertivas negativas), ou seja, para as assertivas negativas, a pontuação das opções foi invertida em relação às assertivas positivas (Ferreira, 2004; Moraes et al., 2012). As assertivas foram randomizadas quanto a ordem de apresentação na elaboração do questionário final. A interpretação das percepções se baseou na classificação da pontuação média alcançada segundo três intervalos: a) de 1,0 a 1,99 pontos: a percepção sobre o objeto pesquisado foi considerada ruim, necessitando-se de uma intervenção em curto prazo; b) de 2,0 a 2,99 pontos: a percepção de atenção, exigindo medidas de médio prazo; c) de 3,0 a 4,0 pontos: a percepção foi boa.

A validação do instrumento foi realizada com base em estudos de Ferreira (2004), Ferreira, Batista e Batista (2013) e Batista e Batista (2014). Foram aplicados questionários supervisionados com autopreenchimento em uma amostra piloto. Foi analisada a validação do conteúdo e a determinação da confiabilidade da avaliação da percepção dos atores envolvidos sobre o PPC. Os questionários de validação foram respondidos por 16 estudantes matriculados em diferentes componentes curriculares, seis estagiários, três preceptores e cinco professores.

Na análise de validação das asserções para professores e estudantes, calculou-se o coeficiente de correlação linear (r), para verificar se houve dispersão mínima de respostas entre os respondentes em relação à escala atitudinal tipo *Likert* proposta, sendo que seriam eliminadas as asserções com correlação linear inferior a 0,30. Após reaplicação do questionário para todos os atores, o valor de (r) foi recalculado e, caso alguma asserção ainda apresentasse correlação linear inferior a 0,20, essa seria eliminada do cômputo final de pontos por respondente. No cálculo do coeficiente de confiabilidade do instrumento utilizou-se o método *Split Half* (Ritz, 2000) e a fórmula de *Spearman-Brown* (Brown, 2001).

Para preceptores e estagiários, cujo número de respondentes foi menor que outros segmentos, realizou-se a validação por meio da Análise de Variância com Medidas Repetidas, para garantir que as diferenças entre os valores encontrados eram de fato significativas, considerando um nível de significância (α) de 5,0%.

Aplicação dos questionários validados

A comunidade acadêmica da Faculdade de Nutrição, no primeiro semestre de 2015, constava de 321 estudantes, 34 estagiários, 29 preceptores de estágios e 58 professores do Núcleo Específico (NE) ($n = 32$) e do Núcleo Comum (NC) ($n = 26$). Neste período havia 56 componentes curriculares obrigatórios e seis optativos e a amostragem, para os estudantes, constou de 30,0% daqueles matriculados em cada um destes componentes dos NE e NC do curso. Ressalta-se que um mesmo estudante poderia ser sorteado a responder o instrumento em mais de um componente curricular.

A coleta de informações ocorreu de agosto de 2015 a janeiro de 2016, de forma presencial, por meio de questionário de autopreenchimento, com estratégia de busca ativa dos respondentes em salas de aula, campos de estágio e gabinetes dos professores.

Adotou-se como critérios de inclusão para a participação na pesquisa: i) estudante ativo; ii) estagiário regularmente matriculado; iii) preceptor de estágio curricular e iv) professor coordenador de componente curricular/disciplina. Foram excluídos os estudantes menores de 18 anos e os participantes elegíveis que estavam em licença médica, férias ou outros tipos de afastamentos no período de coleta de dados.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFG, sob parecer nº 1.193.580/2015. Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3. Resultados

Validação de conteúdo e determinação da confiabilidade do questionário de percepção dos atores

A análise das asserções respondidas pelos professores eliminou 11 assertivas (37,93%) com correlação linear inferior a 0,30 na primeira administração. As assertivas não validadas foram excluídas e uma segunda administração do instrumento foi

realizada com as asserções restantes. Todas estas asserções apresentaram coeficiente de correlação superior a 0,20, sendo validadas 18, que apresentaram dispersão de 0,64. No questionário respondido pelos estudantes, as 34 asserções foram validadas e apresentaram dispersão de 0,88. Quanto aos valores dos coeficientes de confiabilidade do questionário respondido por professores e estudantes foram obtidos 0,78 e 0,94, respectivamente, denotando adequada consistência estatística ao instrumento aplicado e boa qualidade de validação de conteúdo.

A análise dos questionários destinados aos estagiários e preceptores constatou, por meio do p-valor do teste, que a hipótese foi satisfeita para estagiários [$\chi^2(5) = 8,340, p = 0,139$] e preceptores [$\chi^2(2) = 3,465, p = 0,177$] ao nível de 5,0% de significância, com excelente percepção por parte dos respondentes, sem a necessidade de correções das assertivas dos questionários.

Percepção dos participantes sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição

O número de respostas de estudantes foi 464, estagiários 34 (100%), preceptores 27 (93%) e professores 47 (81,03%). O percentual entre parênteses corresponde ao percentual da amostragem sorteada que efetivamente preencheu os questionários. Ao final da coleta de dados, foram descartados três instrumentos respondidos por professores (5,8%) por preenchimento incompleto, totalizando 569 respostas entre todos os respondentes.

As médias das percepções apresentadas pelos participantes nas respectivas dimensões estudadas revelaram que a maioria dos atores se encontra na zona de “boa percepção” (média igual ou maior que 3,00), exceto a dimensão “Contribuição do componente curricular para a formação profissional no olhar do estudante” (média 2,99), que revelou “percepção de atenção”, condição que evidencia a necessidade de correção em médio prazo (Tabela 1).

Tabela 1. Valores médios das respostas da escala *Likert* sobre o perfil geral atitudinal por dimensão na percepção dos estudantes, estagiários, preceptores de estágio e professores de um curso de nutrição de uma instituição pública de ensino superior, Goiânia, Goiás, Brasil, 2015/2016.

Dimensões	Estudantes (n=464)	Estagiários (n=34)	Preceptores (n=27)	Professores (n=47)
Competências gerais para a formação do estudante	3,06	3,60	3,30	3,20
Processo ensino-aprendizagem	3,22	3,43	3,16	3,31
Avaliação dos Estudantes ¹	3,14	3,17	NA	3,30
Contribuição da disciplina para a formação profissional ²	2,99	NA	NA	NA
Relação interpessoal da equipe de estágio ³	NA	3,39	3,19	NA
Média Geral	3,10	3,40	3,22	3,27

NA = Não se aplica. ¹ As assertivas da dimensão Avaliação dos Estudantes não foram aplicadas aos preceptores.

² As assertivas da dimensão Contribuição da disciplina para a formação profissional não foram aplicadas aos estagiários, professores e preceptores. ³ As assertivas da dimensão Relação interpessoal da equipe de estágio não foram aplicadas aos estudantes e professores.
Fonte: Autores (2015/2016).

Dimensão: “Competências gerais para a formação do estudante”

Todos os respondentes concordaram que os componentes curriculares estimulavam um comportamento fundamentado nos princípios éticos e legais da profissão, bem como a resolução de problemas e o aprendizado contínuo, na sua formação e na sua prática profissional.

A análise da avaliação comparativa na percepção dos respondentes despertou a atenção quanto às competências de atenção à saúde, comunicação, tomada de decisão, liderança, iniciativa, administração e gerenciamento. Os estudantes do NC reconheceram que estas competências não foram estimuladas no decorrer dos componentes curriculares básicos. Já os estudantes dos componentes curriculares do NE perceberam a necessidade do desenvolvimento da habilidade de liderança durante o curso, assim como os preceptores. Os professores, tanto do NC quanto do NE, reconhecem que liderança, iniciativa, administração e gerenciamento poderiam ser melhores desenvolvidas (Tabela 2).

Tabela 2. Valores médios das respostas da escala *Likert* sobre a dimensão “Competências gerais para a formação do estudante”, na percepção de estudantes, estagiários, preceptores e professores, inseridos nos núcleos comum e específico de um curso de nutrição de uma instituição pública de ensino superior, Goiânia, Goiás, Brasil, 2015/2016.

Disciplinas/Estágios estimulam	Respostas de estudantes		Respostas de estagiários (n=34)	Respostas de preceptores (n=27)	Respostas de professores	
	NC (n= 202)	NE (n=262)			NC (n=21)	NE (n=26)
Desenvolvimento de ações de atenção à saúde	2,98	3,21	3,50	3,22	NV	NV
Habilidade de comunicação	2,78	3,30	3,76	3,56	3,29	3,25
Tomada de decisão	2,80	3,20	3,56	3,33	3,24	3,38
Habilidade de liderança	2,76	2,91	3,50	2,93	2,86	2,69
Iniciativa, administração e gerenciamento	2,71	3,03	3,59	3,15	2,71	2,54

NC = Núcleo comum; NE = Núcleo específico; NV = Não validada.
Fonte: Autores (2015/2016).

Dimensão: “Processo ensino-aprendizagem”

As assertivas que compuseram essa dimensão revelaram fortalezas (média geral >3,00) em sua maioria em relação aos temas centrais do processo de ensino e aprendizagem investigados, como: preocupação com a compreensão e aprendizado do aluno ao longo da disciplina; atividades desenvolvidas coerentes com os objetivos da disciplina; preocupação em fazer da avaliação um momento de aprendizagem do estudante; procedimentos didáticos usados adequados ao conteúdo da disciplina; aulas ou o estágio estimularam o raciocínio e o senso crítico dos estudantes; conteúdo das disciplinas atualizados; objetivos da disciplina/estágio alcançados e docentes com domínio do conteúdo. Em relação à preceptoria dos estágios foi revelada a preocupação dos preceptores com a compreensão e aprendizado do aluno ao longo do estágio, assim como quanto ao domínio do conteúdo teórico aplicado à prática pelos preceptores, reforçado pelo interesse dos estagiários pelo aprendizado e compreensão nas atividades desenvolvidas no Estágio (dados não apresentados em tabela).

No entanto, quanto às fragilidades, chama a atenção, na percepção dos professores do NC (média 2,38) e do NE (média 2,88) o uso de metodologias de ensino/aprendizagem predominantemente tradicionais. Essa avaliação corrobora com a concordância dos estudantes sobre os procedimentos didáticos não estimularem a participação nos componentes curriculares do NC (média 2,84) e do NE (média 2,95). Ainda para os estudantes e estagiários, merecem atenção as disciplinas que não permitiram um domínio técnico-científico, com médias de 2,96 e 2,63, respectivamente. Esses resultados traduzem o olhar dos preceptores quando afirmam que os estagiários não apresentaram adequado domínio do conhecimento (média 2,63). Nessa dimensão, os preceptores também estiveram inclinados a concordar que o plano de ensino não lhes foi apresentado pelo professor (média 2,63) (dados não apresentados em tabela).

Dimensão: “Avaliação dos estudantes”

Em relação a esta dimensão, verifica-se que os instrumentos utilizados merecem atenção para estudantes do NE e estagiários; assim como os critérios de correção e apresentação da nota em tempo hábil para que dificuldades sejam superadas, para os estudantes do NE. Já o item merecedor de atenção foi a devolutiva e discussão das avaliações do professor com estudantes dos componentes curriculares do NC e NE e a devolutiva, aos estagiários, das avaliações realizadas pelos preceptores.

O conjunto de respondentes concordou que a avaliação da aprendizagem é adequada, representativa do conteúdo e que os professores utilizam práticas avaliativas apresentadas no plano de ensino, assim como, as avaliações são devolvidas e comentadas pelo professor ao estudante. Por outro lado, os estudantes do NC (média 2,97) e do NE (média 2,93) ficaram inclinados a discordar que existe assistência estudantil (monitoria, trabalhos substitutivos). A análise da avaliação comparativa das percepções revelou que os estudantes do NE tiveram uma percepção de atenção em relação àqueles do NC quanto aos aspectos relacionados ao uso de instrumentos bem elaborados pelo professor na avaliação, clareza nos critérios de correção e compartilhamento dos resultados da avaliação em tempo hábil entre estudantes/estagiários e professores (Tabela 3).

Tabela 3. Valores médios das respostas da escala *Likert* sobre as percepções entre estudantes, estagiários e professores quanto à dimensão “Avaliação dos estudantes” de um curso de nutrição de uma instituição pública de ensino superior, Goiânia, Goiás, Brasil, 2015/2016.

Assertivas	Respostas dos estudantes		Respostas dos estagiários	Respostas dos professores	
	NC (n=202)	NE (n = 264)	(n= 34)	NC (n= 21)	NE (n = 26)
A avaliação da aprendizagem da disciplina/estágio é adequada	3,29	3,23	3,21	3,29	3,23
A avaliação da aprendizagem da disciplina/estágio utiliza instrumentos bem elaborados	3,08	2,91	2,94	3,10	3,15
A avaliação da aprendizagem da disciplina/estágio não é utilizada para a revisão do conteúdo	2,96	2,76	3,06	3,14	3,15
Na avaliação da aprendizagem da disciplina/estágio os critérios de correção são claros	3,27	2,90	3,29	3,71	3,58
Na avaliação da aprendizagem da disciplina/estágio, os resultados são analisados pelo professor com os estudantes	2,92	2,61	3,15	3,38	2,96
As notas das avaliações são divulgadas em tempo hábil para que as dificuldades sejam superadas	3,33	2,90	NA	3,90	3,19
A avaliação da aprendizagem da disciplina/estágio é representativa do conteúdo	3,49	3,29	3,32	NA	NA
A avaliação da aprendizagem da disciplina/estágio utiliza instrumentos coerentes com o plano de ensino	3,52	3,37	3,44	NA	NA
Existe assistência (monitoria, trabalhos substitutivos, acompanhamento pelo professor, etc.) para os estudantes	2,97	2,93	NA	NA	NA
As provas são devolvidas pelos professores aos estudantes	3,57	3,48	NA	NA	NA

Na avaliação da aprendizagem da disciplina/estágio, os resultados são analisados pelo preceptor com os estudantes	NA	NA	2,97	NA	NA
---	----	----	------	----	----

NC = Núcleo comum; NE = Núcleo específico. NA = Não se aplica. Fonte: Autores (2015/2016).

Dimensão: “Contribuição dos componentes curriculares para a formação profissional”

Essa dimensão foi avaliada somente pelo estudante e revelou como fortalezas tanto nos componentes curriculares do NC quanto do NE, o bom relacionamento professor-estudante, integração com outros componentes e assimilação crítica de novos conceitos científicos. Dentre as percepções de “atenção”, os participantes se mostraram inclinados a discordar que o componente curricular propicia motivação para os próximos períodos, no NC (média 2,80) e no NE (média 2,85), assim como a assimilação de novas tecnologias no NC (média 2,85) e no NE (média 2,72).

Os estudantes do NC tiveram percepção de atenção no que se refere à construção da autonomia do pensamento (média 2,99) e à satisfação pessoal (média 2,92), quando comparados aos estudantes do NE, com médias de 3,06 e 3,09, respectivamente (Tabela 4).

Tabela 4. Valores médios das respostas da escala *Likert* sobre as percepções dos estudantes, quanto à dimensão “Contribuição da disciplina para a formação profissional” de um curso de nutrição de uma instituição pública de ensino superior, Goiânia, Goiás, Brasil, 2015/2016.

Assertivas	Respostas de Estudantes	
	NC (n = 202)	NE (n = 264)
A disciplina propiciou motivação para os próximos períodos	2,80	2,85
A disciplina propiciou bom relacionamento professor-aluno	3,17	3,13
A disciplina propiciou construção da autonomia do pensamento	2,99	3,06
A disciplina não propiciou integração com outras disciplinas*	3,09	3,18
A disciplina propiciou assimilação crítica de novos conceitos científicos	3,20	3,09
A disciplina propiciou assimilação de novas tecnologias	2,85	2,72
A disciplina propiciou satisfação pessoal	2,92	2,79

*Para a assertiva negativa, a pontuação das opções foi invertida em relação às assertivas positivas. NC = Núcleo comum; NE = Núcleo específico. Fonte: Autores (2015/2016).

Dimensão: “Relação interpessoal da equipe de estágio”

Esta dimensão foi avaliada satisfatoriamente pelos estagiários (média 3,39) e preceptores (média 3,19) e revelou como fortalezas a boa relação interpessoal entre o professor, preceptor e toda a equipe. Os estagiários apontaram o domínio teórico do professor em suas atividades práticas (média 3,33), a orientação/supervisão (média 3,35), a relação numérica entre professor-estagiário (média 3,62) e preceptor-estagiário (média 3,56) como adequados. Na ótica do estagiário (média 3,06) houve uma inclinação à concordância quanto à organização e o planejamento conjunto das atividades de estágio junto ao professor. No entanto, esta assertiva foi classificada como “atenção” na percepção do preceptor (média 2,11). O preceptor ainda apontou “atenção” (média 2,85) à presença esperada do professor no campo de estágio (Tabela 5).

Tabela 5. Valores médios das respostas da escala *Likert* sobre as percepções dos estagiários, preceptores e professores, quanto à dimensão “Relação interpessoal da equipe de estágio” de um curso de nutrição de uma instituição pública de ensino superior, Goiânia, Goiás, Brasil, 2015/2016.

Assertivas	Respostas Estagiários (n = 34)	de Respostas Preceptores (n = 27)
O professor apresenta presença esperada no campo de estágio	NA	2,85
Existe bom relacionamento professor-aluno	3,74	3,67
O professor apresenta bom relacionamento com o preceptor	NA	3,74
O professor apresenta relação interpessoal adequada com toda equipe de estágio	NA	3,41
Existe relação interpessoal adequada com toda a equipe do estágio	3,26	NA
O professor apresenta domínio da teoria aplicada à prática	NA	3,33
O professor faz a organização e planejamento das atividades de estágio em conjunto com o preceptor	3,06	2,11
Existe bom relacionamento com o(s) preceptor(es)	3,32	NA
Existe relação numérica adequada de professor-aluno	3,62	NA
Existe relação numérica adequada de preceptor-aluno	3,56	NA
Existe orientação insatisfatória das atividades do estagiário pelo professor*	3,35	NA
Existe supervisão insatisfatória das atividades do estagiário pelo preceptor*	3,21	NA

NA = não se aplica. *Para as assertivas negativas, a pontuação das opções foi invertida em relação às assertivas positivas. Fonte: Autores (2015/2016).

4. Discussão

Validação de conteúdo e determinação da confiabilidade do questionário de percepção dos atores

Reconhece-se a necessidade e importância do processo de construção e validação de instrumentos de coleta de dados científicos. Especificamente para o PPC de Nutrição da Universidade Federal de Goiás, o instrumento foi fundamental com vistas a ampliar as inferências para além do campo de investigação, especialmente nas diferentes dimensões que englobam desde as competências gerais para a formação, o processo ensino-aprendizagem, a avaliação de estudantes, a contribuição dos componentes curriculares na formação profissional até a relação interpessoal no estágio. Resultados de validação da qualidade de instrumentos de pesquisa na área de educação superior propiciam reflexões primordiais que permitem monitorar, reavaliar e/ou aprimorar a situação que se pretende avaliar e propor mudanças adaptadas à realidade encontrada (Bittencourt et al., 2011). As sinalizações destacadas pelos atores retroalimentam os processos avaliativos investigativos necessários no campo do ensino-aprendizagem superior (Xavier et al., 2021).

Outro aspecto a ser enfatizado foi a oportunidade de construção e validação de um instrumento adequado às necessidades do curso para avaliação do PPC, estimulando a análise e criticidade frente aos resultados. A confiabilidade e validade adequadas são fundamentais para a garantia de resultados fidedignos. Tais análises contribuem positivamente para a utilização de instrumentos direcionados aos objetos de pesquisa, bem como para evitar a utilização de outros instrumentos

validados em realidades distintas do que se pretende investigar (Sepini et al., 2014). Quando se pretende compreender e/ou explicar melhor os fenômenos que se relacionam ao seu objeto de investigação, em suas diversas vertentes, o processo de construção e validação de um instrumento de avaliação deve considerar as diferentes capacidades de pensamento crítico existentes para contribuir em tal perspectiva (Santana & Wartha, 2020).

Percepção dos participantes sobre o Projeto Pedagógico do Curso e as competências gerais para a formação do estudante

Constatou-se, no presente estudo, que os estudantes dos períodos iniciais do curso não possuem uma percepção clara das competências estabelecidas pelo PPC, aqui reconhecidas como uma combinação de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para a atuação no âmbito da saúde, embora sejam gerais para a formação dos profissionais de saúde (Dempsey et al., 2011; UFG, 2012). Ou seja, da forma como as mesmas estão apresentadas pelas DCN do curso de nutrição, como: atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente, apresentam-se muito amplas não especificando quais ações são necessárias para alcançá-las com vistas a estabelecer um padrão profissional para atuação na promoção da saúde (Brasil, 2001). O currículo do curso avaliado é constituído em componentes curriculares de NC e NE (Bussab & Morettin, 2010).

Reconhece-se que o desenvolvimento das competências deve ser progressivo e cumulativo no decorrer dos semestres formativos, e uma atenção especial deve ser dada com ênfase naqueles períodos iniciais do curso, em que se observa uma menor concentração de capacidades em comparação aos mais avançados (Brasil, 2001). Considerando a complexidade e as lacunas existentes na formação para o desenvolvimento de competências, o curso de nutrição da UFG, por meio do seu NDE, desenvolveu um conjunto mínimo de conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a base comum e essencial, fornecendo subsídios para orientação da capacitação para os graduandos em nutrição (Guimarães et al., 2017). Assim, por mais que algumas competências não sejam completamente desenvolvidas no início do curso, onde predominam as disciplinas do NC (conjunto de conteúdos básicos para a formação acadêmica na área da saúde) (UFG, 2013), elas devem ser apresentadas, discutidas, estimuladas e avaliadas.

Por outro lado, os estudantes de séries mais avançadas, após cursarem disciplinas do NE, composto por componentes curriculares, cujos conteúdos darão especificidade à formação do profissional (Franco et al., 2014), perceberam positivamente a necessidade de desenvolvimento das habilidades/competências gerais, exceto a liderança, que foi perceptível apenas no estágio. Nota-se, pois, no presente estudo, que os resultados mostram, claramente, que a compreensão do estudante é percebida gradativamente e, ao final do curso, a vivência diária da prática profissional, oportunizada pelo seu maior protagonismo desenvolvido no estágio, possibilita a percepção e o exercício destas aptidões.

Evidenciou-se, também, na avaliação do estagiário, que nesse local há o estímulo à utilização e integração das competências formativas, apoiadas em conhecimentos, para agir em situações reais (UFG, 2012), condição que instiga a liderança. Entretanto, na ótica de professores, estudantes do NC e NE e preceptores, a habilidade de liderança ainda apresenta lacunas em sua formação. Apoiada em conhecimentos previamente adquiridos (Alves & Martinez, 2016), observou-se, no presente estudo, que esta habilidade necessita ser melhor desenvolvida ao longo do curso. Outros autores também discutem a liderança na formação do nutricionista e consideram que os dispositivos legais que regulamentam a profissão e os documentos que orientam as ações de alimentação e nutrição não contemplam a materialização da liderança na atuação profissional (Soares & Aguiar, 2010), o que reflete nos PPC, que utilizam estes documentos como norteadores curriculares.

No que se refere à iniciativa, administração e gerenciamento também foi outro aspecto mencionado com a necessidade de atenção, por professores do NC e por professores e estudantes do NE. Esse ponto de atenção, no NE, pode ser apontado como uma fragilidade, tendo em vista a importância de sua compreensão no decorrer do curso, especialmente nas

práticas de cunho profissional, como observado por estagiários e preceptores. Destaca-se também tal fragilidade na gestão e organização, ainda incipientes, das ações de alimentação e nutrição no âmbito do SUS (Alves & Martinez, 2016), cenário crucial de aprendizagem para o curso avaliado. Percebe-se, pois, que os estagiários no final do curso, revelaram informações mais consistentes, pelo fato de terem vivenciado experiências que os conduziram a um amadurecimento na compreensão do significado e aplicação dos conhecimentos teórico-práticos e competências estabelecidos no curso.

Verificou-se que apenas os estudantes do NC apresentaram menor percepção das competências de desenvolvimento de ações das habilidades de atenção à saúde, comunicação e tomada de decisão, conforme preconizado no PPC de Nutrição, possivelmente um reflexo de abordagens ainda incipientes nas fases iniciais do curso. Sendo assim, esforços ainda são necessários para romper a fragmentação entre NC e NE, a fim de favorecer o movimento de transformação curricular (Brasil, 2009b), para o alcance pleno das competências preconizadas pelas DCN (Brasil, 2001; Celestino et al., 2016), mesmo que a realidade atual não condiz com esse propósito.

Processo ensino aprendizagem e Avaliação dos estudantes

A avaliação do PPC deve diagnosticar pontos frágeis da proposta educativa para oportunizar as adaptações necessárias ao currículo (Brasil, 2001), bem como requer uma periodicidade regular, de modo a permitir acompanhar como evolui o desenho do perfil profissional que os professores deverão adotar como norte para o desempenho acadêmico (Jurkevicz, Martins & Arruda, 2020). A utilização de metodologias tradicionais, que não propiciam a participação dos estudantes nas disciplinas e dificultam o domínio técnico científico (Conterno & Lopes, 2016), foi referida como uma fragilidade no curso avaliado, embora identificadas várias fortalezas no processo ensino-aprendizagem por meio do presente estudo.

O ensino tradicional foi apontado como prevalente em relação à metodologia de ensino no curso. Este fato é preocupante, pois, por meio do movimento internacional a educação em saúde produziu conteúdos sobre quais elementos deveriam reger a formação neste campo, promovendo movimentos de reorientação da graduação, cujo intuito era o de superar o modelo de formação tradicional. Ou seja, agregar uma aprendizagem que leve em consideração os processos associados à experiência prática e que forneça significado aprofundado para quem aprende e o envolvimento participativo do raciocínio crítico na construção do próprio conhecimento (Conterno & Lopes, 2016; Meira & Kurcgant, 2009).

Assim, as metodologias inspiradas em pressupostos pedagógicos não diretivos de ensino são propostas para proporcionar reflexões e discussões sobre as situações em que os estudantes são expostos, com o intuito de formar sujeitos competentes, éticos, críticos e reflexivos, sensíveis às questões humanas e sociais (Gwee, 2008; Marin et al., 2010). Novas metodologias têm surgido com o objetivo de complementar e auxiliar na fixação dos conhecimentos, entre elas os métodos de educação ativa, onde a preferência dos alunos por esta metodologia de ensino é crescente (Capellato, Vasconcelos, Ranieri & Sachs, 2020). A adoção de tais metodologias exige reformulação das práticas educativas do professor, em que devem ser igualmente problematizadas (Marques, 2011).

No entanto, muitas dificuldades são percebidas por parte dos professores como o individualismo e a falta de diálogo entre os pares; a deficiência em sua formação pedagógica; a pouca identidade profissional docente em função da valorização das competências específicas para o exercício da profissão; a supremacia da pesquisa em detrimento ao ensino; a resistência às mudanças frente à insegurança em modificar o seu modo de ensinar e avaliar (Borges et al, 2014; Dornelas et al., 2014).

Tão importante quanto os métodos de aprendizagem é a forma de avaliação dos estudantes (Dias, 2010). Diversas decisões devem ser tomadas para se construir o projeto pedagógico e constituir seus pressupostos teóricos, entre as quais: o tipo de ensino que se pretende realizar, tendo em vista a aprendizagem, os conteúdos, as metodologias e, também, a avaliação

(Jurkevicz et al., 2020). Acredita-se que todos esses elementos são igualmente relevantes, mas ressalta que a avaliação é que legitima a realimentação do processo (Grillo, 2003).

No presente estudo, os estudantes consideraram inadequados os métodos de avaliação utilizados no NE, o que pode ser um fator limitante para o professor averiguar se o planejamento das atividades de ensino cumpriu seus objetivos para o desenvolvimento e construção de novos conhecimentos (Paraná, 2004) e para a identificação dos pontos frágeis e das fortalezas do processo ensino-aprendizagem, a fim de proporcionar as modificações necessárias (Wilian, 2011). Além disso, a falta de compartilhamento dos resultados, apontada pelos estudantes, também é um ponto de atenção no processo, já que a devolutiva da avaliação deve ser oficializada, institucionalizada e normatizada na programação acadêmica, com a finalidade de aperfeiçoar o desenvolvimento do estudante (Bracciali et al., 2008).

Embora a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior seja um processo necessário, esta não é um instrumento de controle, classificação ou coerção, mas um instrumento para investigar o nível de aprendizado dos acadêmicos e conclui que a avaliação não pode estar dissociada do processo ensino-aprendizagem, haja vista que esta subsidia a informação ao docente, quanto ao desenvolvimento do acadêmico, bem como informações para este refletir e (re) pensar sua própria prática pedagógica (Machado et al., 2021).

Contribuição dos componentes curriculares para a formação profissional

A dimensão contribuição do componente curricular para a formação profissional, avaliada apenas pelo estudante, corrobora com as análises teóricas que subsidiam a evolução do processo de mudança de um currículo mínimo para abordagens que estimulem o melhor relacionamento professor-estudante, sua integração com outros componentes, bem como com a assimilação reflexiva de novos conceitos científicos por meio da humanização, da ética e da integralidade do cuidado nos currículos da área de saúde (Albuquerque et al., 2009).

Dentre as dimensões trabalhadas no presente estudo, sabe-se que, para que sejam convertidas em ações em saúde, deve-se levar em consideração que se preceda a integralidade do pensamento e do ensino em saúde e não mais apenas na lógica da organização disciplinar dos currículos como discutido por Zeferino et al., 2009. Da mesma maneira, observam-se que dentre os descompassos entre a formação em saúde e as necessidades de saúde da população (González & Almeida, 2010; Rodrigues & Reis, 2002), o ensino fragmentado traz prejuízos também observados na presente pesquisa. Esses prejuízos foram percebidos quando os participantes demonstraram estar inclinados a discordar que o componente curricular propicia motivação para os próximos períodos, assim como a assimilação de novas tecnologias.

Relação interpessoal da equipe de estágio

O estágio supervisionado do curso em estudo atende ao preconizado nas DCN (Rodrigues & Reis, 2002), perfazendo 20,0% da carga horária total do curso, dividida de forma equitativa nas três principais áreas de atuação do nutricionista (nutrição clínica, nutrição em saúde coletiva e nutrição em alimentação coletiva) (Conselho Federal de Nutricionistas [CFN], 2018). A supervisão das práticas é realizada por professores e nutricionistas preceptores que atuam em diversas instituições, públicas e privadas.

A boa relação interpessoal da equipe de estágio, o domínio teórico do professor em suas atividades práticas e orientação/supervisão adequadas foram as fortalezas apontadas que sinalizam que o estágio cumpre com o papel de enfatizar o exercício da prática profissional responsável, baseada na articulação entre a teoria e considerando a dimensão humana e social da formação acadêmica (Santos, 2011).

Além disso, o estágio, em consonância com as DCN, oportuniza o trabalho em grupo e as relações interpessoais (Brasil, 2001). A percepção satisfatória dos estagiários em relação às dimensões estudadas evidencia a integração ensino

serviço, fortalecida pelos programas de reorientação da formação profissional em saúde, como o PRO-SAÚDE e o PET-Saúde (Maia et al., 2015; Provin et al., 2015).

A participação do curso avaliado nessas políticas indutoras da formação em saúde (Brasil, 2005; Brasil, 2009a) possibilitou a aproximação com os cenários de prática e com os preceptores, fato que pode ter favorecido a avaliação satisfatória dos estagiários, conforme também observado por Menezes et al. (2015). Apesar deste resultado, a relação ensino serviço é dinâmica e precisa ser permanentemente fortalecida.

5. Conclusão

O presente estudo possibilitou validar um instrumento em conteúdo e determinar a sua confiabilidade na percepção dos envolvidos. A aplicação deste instrumento permitiu uma análise reflexiva e aprofundada sobre as dimensões: competências gerais para formação acadêmica do estudante, processo ensino-aprendizagem, avaliação continuada, contribuição do componente curricular para a formação profissional e relação interpessoal da equipe do estágio no Curso de Nutrição. Esses aspectos relacionados ao processo formativo do desenvolvimento das competências permitiram uma avaliação global e trouxeram importantes subsídios para uma proposta pedagógica mais efetiva para o curso avaliado e mostrou, de forma geral, que os objetivos estão sendo atendidos, porém, também evidenciou a necessidade de revisão de alguns pontos, como os procedimentos metodológicos de ensino, que requerem renovação.

Diante das fragilidades elencadas, principalmente entre os estudantes do núcleo comum, e, na percepção do preceptor quanto à organização e o planejamento conjunto das atividades de estágio junto ao professor, ressalta-se que devem ser cuidadosamente exploradas e compreendidas para preencher as lacunas e garantir o contínuo processo de transformação social e em saúde.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de se buscar estratégias e tecnologias inovadoras para motivação, autonomia no aprendizado e dinâmica do ensino. Além da utilização de novas estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem uma formação integral do estudante com o desenvolvimento da consciência crítica, como propõem as DCN. O processo de mudança na formação de profissionais da saúde é dinâmico e requer dos sujeitos envolvidos experiências coletivas e institucionais e formulações teóricas e metodológicas de grande relevância para a formação na área da saúde, enquanto campo de aprendizagem.

Por fim, recomendamos o aprofundamento de pesquisas na área de formação e avaliação curricular, especialmente nos cursos da área da saúde, bem como, a implementação de ações orientadas para renovação de estratégias de ensino-aprendizagem que proporcionem uma educação baseada no tripé ensino pesquisa e extensão, com possibilidades de transformar a vida dos discentes.

Referências

- Alberto, J. L. M. & Balzan, N. C. (2008). Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13, 745-76. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300007&nrm=iso.
- Albuquerque, V. S., Batista, R. S., Tanji, S. & Moço, E. T-S. M. (2009). Currículos disciplinares na área de saúde: ensaio sobre saber e poder. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 13, 261-72. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000400003&nrm=iso.
- Almeida, G. M., Recine, E. & Fagundes, A. (2020). Objectives and Competencies in Food and Nutrition Education in the Brazilian Undergraduate Nutrition Program. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 52(4), 385-93.
- Alves, C. G. L. & Martinez, M. R. (2016). Lacunas entre a formação do nutricionista e o perfil de competências para atuação no Sistema Único de Saúde (SUS). *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 20(56), 159-69.
- Batista, S. H. & Batista, N. A. (Orgs). (2014). *Docência em saúde: temas e experiências*. 2 ed. São Paulo: Editora Senac. 296p.

- Bermudes, W. L., Santana, B. T., Braga, J. H. O. & Souza, P. H. (2016). Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. *Revista Vértices*, 2(18), 7-20.
- Bittencourt, H. R., Creutzberg, M., Rodrigues, A. C. M., Csartelli, A. O. & Freitas, A. L. S. (2011). Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(48), 91-114.
- Bollela, V. R. & Castro, M. (2014). Avaliação de programas educacionais nas profissões da saúde: conceitos básicos. *Medicina*, 47(3), 332-42.
- Borges, M. C. Chachá, S. G. F., Quintana, S. M., Freitas, L. C. C. & Rodrigues, M. L. V. (2014). Aprendizado baseado em problemas. *Medicina*, 47(3), 301-7.
- Braccialli, L. A. D., Raphael, H. S., Chirelli, M. Q. & Oliveira, M. A. C. (2008). Avaliação do estudante: no exercício de avaliação na prática profissional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(1), 101-18.
- Brasil (1996). *Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.
- Brasil (2001). *Resolução CNE/CES nº 5, de 07 de novembro de 2001*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, Ministério da Educação, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>.
- Brasil (2002). *Promed-Programa de incentivo às mudanças curriculares para as escolas médicas*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2005). *Pró-Saúde Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2009a). *Edital nº 18, de 16 de setembro de 2009*. Seleção para o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde -PET-SAÚDE. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde -SGTES.
- Brasil (2009b). *Matriz de ações de alimentação e nutrição na atenção básica de saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica.
- Brown, J. D. (2001). Can we use the Spearman prophecy Brown prophecy formula to defend low reliability? Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 4(3), 7-11.
- Bussab, W. O. & Morettin, P. A. (2010). *Estatística básica*. São Paulo: Saraiva.
- Capellato, P., Vasconcelos, L. V. B., Ranieri, M. G. A. & Sachs, D. (2020). Peer and self-evaluation using active teaching method. *Research, Society and Development*, 9(7), e21973495. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3495>
- Celestino, K. A. A., Costa, N. M. S. C., Menezes, I. H. C. F. & Sousa, L. M. (2016). Projeto pedagógico, abordagem pedagógica e cenários de prática: avaliação de tendências de mudanças em cursos da área da saúde. *Revista Contexto & Educação*, 31(98), 153-77.
- Conselho Federal de Nutricionistas (2018). *Resolução CFN nº 600, de 25 de fevereiro de 2018*. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, indica parâmetros numéricos mínimos de referência, por área de atuação, para a efetividade dos serviços prestados à sociedade e dá outras providências. Brasília: Conselho Federal de Nutricionistas. http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_600_2018.htm.
- Conterno, S. F. R. & Lopes, R. E. (2016). Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, 21, 993-1016. ISSN 1414-4077. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300993&nrm=iso.
- Dalbosco, C. A. (2015). Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 20, p. 123-42. ISSN 1414-4077. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100123&nrm=iso.
- Dempsey C., Barry M., Battel-Kirk B. (2011). *The CompHP core competencies framework for health promotion handbook: workpackage 4*. Galway: Executive Agency for Health Promotion and Consumers: National University of Ireland. 1-27.
- Dias, J., Sobr. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15, 195-224. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&nrm=iso.
- Domene, S. M. A., Pezzato, L. M., Juzwiak, C. R. & Zangirolani, T. O. (2017). Avaliação dos egressos do curso de nutrição da UNIFESP: subsídios para a reforma da matriz curricular. *Demetra*, 12(3), 593-610. DOI: 10.12957/demetra.2017.28726.
- Dornelas, R., Barreto, A. C. O., Granzotti, R. B. G., Domenis, D. R., César, C. P. H. A. R., Alencar, R. I. & Silva, K. (2014). Metodologias ativas: uma experiência na fonoaudiologia. *Distúrbios da Comunicação*, 26 (4), 815-21.
- Ferreira, B. J. (2004). *Inovações na formação médica: reflexos na organização do trabalho pedagógico*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Ferreira, B. J.; Batista, S. H. & Batista, N. A. (2013). O processo de ensino/aprendizagem no mestrado profissional -MP-Norte: análise de uma experiência. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, número extraordinario, 1246-51.
- Franco, C. A. G. S., Cubas, M. R., Franco, R. S. (2014). Currículo de medicina e as competências propostas pelas Diretrizes Curriculares. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, 38(2), 221-30.
- González, A. D. & Almeida, M. J. (2010). Integralidade da saúde: norteando mudanças na graduação dos novos profissionais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 757-62. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000300018&nrm=iso.

- Grillo, M. (2003). Projeto político-pedagógico e prática avaliativa: uma relação necessária. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (orgs.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. 2 ed. Porto Alegre, RS: Edipucrs. 133p.
- Guimarães, M. M.; Stringhini, M. L. F.; Sousa, L. M.; Menezes, I. H. C. F.; Freitas, A. T. V. S.; Correia, M. H. S.; Sugai, A.; Bollela, V. R. & Marques, R. M. B. (2017). Matriz de habilidades e competências para formação do nutricionista como instrumento de avaliação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Nutrição/UFG. *Revista Eletrônica de Farmácia*, [S. l.], 14(1). DOI: 10.5216/ref.v14i1.42785.
- Gwee, M. C. (2008). Globalization of problem-based learning (pbl): cross-cultural implications. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, Kaohsiung, Taiwan, 24(S3), 14-22
- Jurkevics, M. R. A., Martins, M. T. M. C. & Arruda, G. H. (2020). A percepção dos estudantes no projeto pedagógico do Curso de Relações Públicas da UEL. *ORGANICOM*. São Paulo, 17 (32), 180-91.
- Likert, R. (1932). A Technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55, https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf.
- Lima, L. J.; Assis R. R. Q.; Lima Júnior, J. F. (2017). Formação de recursos humanos e promoção da saúde: uma análise das diretrizes curriculares nacionais para a graduação em medicina. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*. 2(2):327-345. DOI: 10.24219/rpi.v2i2.285.
- Machado, A. C., Fernandes, C. D. M., Pereira, A. M. P., Souza, É. de S. e., Rufino, M. V. M., & Oliveira, E. do N. S. de. (2021). Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. *Research, Society and Development*, 10(6), e24410615618. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15618>.
- Machado, C.; Oliveira, J. M.; Malvezzi, E. (2021). Repercussões das diretrizes curriculares nacionais de 2014 nos projetos pedagógicos das novas escolas médicas. *Interface*; 25: e200358. <https://doi.org/10.1590/interface>.
- Maia, L. G., Menezes, I. H. C. F. & Sousa, L. M. (2015). Trajetória de recursos humanos no SUS e a política nacional de educação permanente em saúde. In: Costa, N MS e Pereira, ERS (Org.). *Ensino na saúde: transformando práticas profissionais*. Goiânia: UFG. p.167-87.
- Marin, M. J. S. Lima, E. F. G., Paviotti, A. B., Matsuyama, D. T., Silva, L. K. D., Gonzalez, C., Druzian, S. & Ilias, M. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34, 13-20.
- Marques, W. (2011). Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade: Teaching, research and higher education academic management. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, 16, 685-701. ISSN 1414-4077. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300011&nrm=iso.
- Meira, M. D. D. & Kurcgant, P. (2009). Avaliação de curso de graduação segundo egressos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, 43(2), 481-5.
- Menezes, I. H. C. F., Peixoto, M. R. G., Costa, N. M. S. C., Provin, M. P., Costa, E. M. M. B., Camozzi, A. B. Q. & Nielson, S. E. O. (2015). O Pró-Saúde nos cursos de Farmácia e Nutrição. In: Souza, L.M. & Shuvartz, M. *Formação de profissionais de saúde na Universidade Federal de Goiás: contribuições dos programas de reorientação da formação*. Goiânia: Gráfica UFG, 59-79.
- Moraes, B. A. & Costa, N. M. S (2016). Understanding the curriculum the light of training guiding health in Brazil. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, 50, 9-16. ISSN 0080-6234. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342016001100009&nrm=iso.
- Moraes, S. G. Justino, M. L., Jansen, B. F., Barbosa, E. P., Bruno, L. F. C. & Pereira, L. A. V. (2012). Development and validation of a strategy to assess teaching methods in undergraduate disciplines. In: Nata, R. V. (Org.). *Progress in Education*, Nova Science Publishers, 28, 81-107.
- Paraná, S. F. P. (2004). *A formação do nutricionista: sob o olhar da relação teoria e prática*. 140f. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Pereira, A. S., Shitsuka D. M., Parreira, F. J. & Shitsuka R. (2018). Metodologia da pesquisa científica [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE. 1 e-book. 119p.
- Provin, M. P., Silva, F. P. A. & Sousa, L. M. (2015). Articulação do PET-Saúde ao Pró-Saúde. In: Shuvartz, M. & Souza, L. M. *Formação de profissionais de saúde na Universidade Federal de Goiás: contribuições dos programas de reorientação da formação*. Goiânia: UFG, 117-24.
- Recine, E., Sugai, A., Monteiro, R. A., Rizzolo, A. & Fagundes, A. (2014). Saúde coletiva nos cursos de Nutrição: análise de projetos político-pedagógicos e planos de ensino. *Revista de Nutrição*, 27(6), 747-60.
- Recine, E., Alves, K. P. S., Monego, E., Sugai, A. & Melo, A. C. M. (2018). Formação profissional para o SUS: análise de reformas curriculares em cursos de graduação em nutrição. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(3), 679-97.
- Ribeiro, I. L. & Medeiros, A., Jr. (2016). Graduação em saúde, uma reflexão sobre ensino-aprendizagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, 14 (1), 33-53.
- Ritz, M. R. C. (2000). *Qualidade de vida no trabalho: construindo, medindo e validando uma pesquisa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Rodrigues, M. M. & Reis, S. M. Á. S. (2002). O ensino superior e a formação de recursos humanos em áreas de saúde: os desafios e tendências atuais da integração e da interdisciplinaridade [CD ROM]. In.: 25ª REUNIÃO -ANPED, Caxambu, 2002.
- Santana, D. A. S. & Wartha, E. J. (2020). Construção e validação de instrumento de coleta de dados na pesquisa em Ensino de Ciências. *Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 16(36), 39-52.
- Santos, W. S. (2011). Organização curricular baseada em competência na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, 35 (1), 86-92.

Sepini, R. P., Vázquez, A. A. & Maciel, M. D. (2014). Mudanças de concepções atitudinais sobre a natureza da ciência e tecnologia em estudantes da escola básica após intervenção didática. *Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 10(20), 101-11.

Soares, N. T. & Aguiar, A. C. (2010). Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. *Revista de Nutrição*, 23(5), 895-905.

Sordi, M. L. R.; Mendes, G. S. C. V. & Cyrino, E. G. (2020). Experiência de construção coletiva de instrumento autoavaliativo a serviço da formação médica referenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pautadas no Programa Mais Médicos. *Interface*, 24, 1-14. eISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/Interface.190527>.

UFG. Universidade Federal de Goiás (1996). *Estatuto e Regimento Portaria nº 1150, DOU: 08/11/1996, página 23239*. Goiânia: CEGRAF -Universidade Federal de Goiás.

UFG. Universidade Federal de Goiás (2012). *Resolução CEPEC nº1122, de novembro de 2012*. Aprova o novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Conselho de Ensino Pesquisa, Extensão e Cultura. Goiânia. Universidade Federal de Goiás (UFG).

UFG. Universidade Federal de Goiás (2013). *Resolução CEPEC nº 1228, de 6 de dezembro de 2013*. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição, grau acadêmico Bacharelado, modalidade Presencial, da Faculdade de Nutrição, para os alunos ingressos a partir de 2009. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG). Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura.

UFG. Universidade Federal de Goiás (2014). *Resolução CEPEC nº 1302, de 11 de julho de 2014*. Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), revoga a Resolução nº. 1066/2011 e dá outras providências. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, 2014.

Veiga, I. P. A. & Fonseca, M. (2012). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para a escola*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus. 260p

Wilian, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

Xavier, S. P. L., Machado, L. D. S., Moreira, M. R. C., Martins, A. K. L. & Machado, M. F. A. S. (2001). Professional competencies to promote health in nursing and physical education undergraduate courses. *REBEN-Revista Brasileira de Enfermagem [online]*, 74(2), e20200617.

Zeferino, A. M. B., Troncon L. E. A., Hamamoto, Filho., P. T., Comes, G. T., Coelho, S., & Growchesc, R. (2009). Avaliação do estudante de medicina. *Cadernos ABEM*, Rio de Janeiro, 5, 30-3.