

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:  
AS REFORMULAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO

NILCE MARIA DA SILVA CAMPOS COSTA

GOIÂNIA  
1996

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA


# CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: AS REFORMULAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO

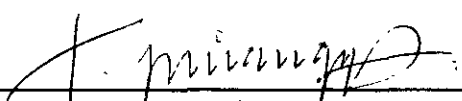
*Nilce Maria da Silva Campos Costa*

*Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Escolar Brasileira junto à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. José Luiz Domingues.*

GOIÂNIA  
1996

**COMISSÃO JULGADORA**

  
Orientador: Prof. Dr. José Luiz Domingues  
UFG

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Ypiranga  
UNB

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Gouvea Miranda  
UFG

## **DEDICATÓRIA**

*À Sizenando da Silva Campos, meu pai, que embora não tenha vivido para presenciar o desenvolvimento deste trabalho, sempre representou o estímulo para que o fizesse. Foi a partir de seu exemplo de vida que pude apreender a importância do trabalho e o significado da luta por um ideal...*

*À meus filhos, Rafael, Thiago e Danilo, fontes constantes de amor, vida e esperança, pela firme convicção de que os sentimentos e significados contextualizados durante a sua existência serão as raízes profundas das pessoas em que se tornarão...*

## AGRADECIMENTOS

*Ao professor Dr. José Luiz Domingues, pela confiança em mim depositada, pelo incentivo, pela atenção e especialmente pela forma democrática e estimulante de conduzir o árduo processo de orientação, contribuindo sobremaneira para o meu crescimento intelectual.*

*Aos cursos de Nutrição que se dispuseram a participar deste estudo, parceiros na inquietante busca da verdade, pela possibilidade de realização desta dissertação.*

*Às professoras Dra. Lúcia Ypiranga e Dra. Marília Gouvea Miranda, pelas observações e sugestões oportunas e construtivas efetuadas por ocasião do exame de Qualificação, as quais muito enriqueceram a versão final deste trabalho.*

*Ao Departamento de Nutrição da UFG, por ter propiciado condições institucionais satisfatórias, ao "Projeto Centro de Referência em Vigilância Nutricional para a Região Centro-Oeste - INAN/UFG" e à coordenação do MEEB, pelo apoio fornecido para o desenvolvimento da dissertação.*

*Ao Ailton, companheiro de vida, e à meus filhos, os gêmeos Thiago e Rafael e o pequeno Danilo, pela paciência, pelas renúncias e pelos momentos que fomos privados de vivenciar devido à realização deste empreendimento.*

*À minha mãe e à meus familiares, especialmente à tia Nilda, aos meus irmãos Sizenando Júnior e Rodrigo e também à cunhada Raquel, pelo apoio afetivo e estímulo em momentos, para mim, significativos.*

*Aos colegas das 7ª e 8ª turma do MEEB/UFG, pelos inesquecíveis momentos de dificuldades e alegrias compartilhados.*

*À Edith, Ida, Goreth, Simeí, Silvana e Rosolindo Neto, pelo companheirismo, apoio constante e pela amizade construída no convívio do mestrado.*

*À Iara Barreto, pelo apoio na obtenção da bibliografia.*

*Agradeço, finalmente, às outras pessoas que direta ou indiretamente, de forma anônima, contribuíram para que este sonho pudesse se tornar realidade...*

## SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS .....	viii
LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE ANEXOS.....	x
RESUMO .....	xi
ABSTRACT .....	xii
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1. Caracterizando o problema.....	1
2. Dimensionando o objeto de estudo .....	8
3. O caminho metodológico .....	12
CAPÍTULO I	
<b>MAPEANDO ALGUMAS QUESTÕES SOBRE CURRÍCULO.....</b>	<b>17</b>
1. Perspectivas em currículo .....	19
2. As mudanças curriculares.....	41
3. O significado das disciplinas escolares .....	47
CAPÍTULO II	
<b>REVISITANDO A FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA .....</b>	<b>53</b>
1- Um breve histórico.....	56
2- Percorrendo os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista ...	64
3- Os eixos temáticos .....	81
4- A incorporação das ciências sociais na formação do nutricionista .....	86

<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>EXAMINANDO AS REFORMULAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO .....</b>	<b>94</b>
1. Os cursos estudados .....	96
2- A visão do real .....	100
3- As perspectivas curriculares dos cursos de Nutrição .....	147
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>LIMITES E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>177</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição dos cursos pesquisados segundo as recomendações da CEPANDAL/73, por área de estudo.....	105
Gráfico 2- Adequação dos currículos dos cursos de Nutrição pesquisados às recomendações da CEPANDAL/73, por área de estudo .....	106

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição regional dos cursos de Nutrição do Brasil .....	10
Quadro 2- Panorama atual das perspectivas em currículo.....	20
Quadro 3- Correspondência entre algumas perspectivas em currículo.....	29
Quadro 4- Modelos de currículo propostos por Macdonald.....	31
Quadro 5- As perspectivas de currículo de Macdonald e Grundy .....	35
Quadro 6- Distribuição regional dos cursos de Nutrição pesquisados .....	96
Quadro 7- Documentação recebida dos cursos pesquisados .....	99
Quadro 8- Caracterização e estrutura curricular dos cursos pesquisados.....	102
Quadro 9- Análise dos currículos dos cursos pesquisados em relação às recomendações da CEPANDAL/73. ....	108



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição regional dos cursos pesquisados em relação aos existentes .....	97
Tabela 2. Vinculação administrativa dos cursos pesquisados em relação aos existentes .....	98
Tabela 3. Proporção dos cursos pesquisados que alcançaram as recomendações da CEPANDAL/73, por área do conhecimento .....	107

## LISTA DE SIGLAS

ASBRAN- Associação Brasileira de Nutrição

CEPANDAL- Comissão de estudos sobre programas acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina

CFE- Conselho Federal de Educação

CONBRAN- Congresso Brasileiro de Nutrição

ENEN- Encontro Nacional de Entidades de Nutricionistas

FEBRAN- Federação Brasileira de Nutrição

INAN- Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

NSE- Nova Sociologia da Educação

OMS- Organização Mundial da Saúde

OPAS- Organização Panamericana da Saúde

SAPS- Serviço de Alimentação e Previdência Social

**LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1- Primeira correspondência enviada aos cursos de Nutrição .....	178
Anexo 2- Instrumentos de coleta de dados.....	180
Anexo 3- Segunda correspondência enviada aos cursos de Nutrição .....	183
Anexo 4- Carta de agradecimento aos cursos de Nutrição.....	187
Anexo 5- Formulário para análise da estrutura curricular.....	189
Anexo 6- Recomendações da CEPANDAL/73.....	194

## RESUMO

Este trabalho intersecciona duas áreas do conhecimento, a Educação e a Nutrição, para estudar a formação do nutricionista na década de noventa, através da análise dos processos de reformulação dos currículos dos cursos de Nutrição do Brasil. A obtenção dos dados foi realizada através de correspondência enviada aos quarenta e dois cursos de Nutrição brasileiros, solicitando a remessa dos documentos necessários ao desenvolvimento da investigação. O estudo contou com a participação de vinte e dois cursos, correspondentes à 52,38 % do total, sendo a maioria (68,18%) vinculados à esfera pública de ensino e os demais (31,81%) à esfera privada. Na análise dos dados foram privilegiados tanto os aspectos quantitativos, relativos à estrutura curricular dos cursos estudados, quanto os aspectos qualitativos, relacionados ao processo desenvolvido no decorrer das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição. No decorrer do trabalho foi possível desvelar os diferentes momentos e os traços característicos presentes nas reformulações curriculares, compreender os significados das mudanças efetuadas e conhecer as perspectivas curriculares presentes nos cursos de Nutrição, tomando por base os estudos e eventos realizados sobre a formação do nutricionista. O estudo conclui com a compreensão do processo das reformulações curriculares dos cursos estudados como um processo subordinado às funções sociais da universidade na sociedade capitalista e com a reflexão acerca das alternativas para a superação da fragmentação do conhecimento na busca da formação integral do nutricionista como profissional de saúde.

## ABSTRACT

This research involves two areas of knowledge, the Education and the Nutrition to study the formation of nutritionist in the nineties, through the analysis of the process of reformulation of Nutrition curriculum in Brazil. The data was obtained through correspondence sent to the forty-two brazilian Nutrition courses which solicited the necessary instruments for the development of this investigation. Twenty-two courses participated in this study of which the majority (68,18%) were from the public sector and the rest (31, 81%) were from the private sector. In the data analysis attention was given to the quantitative aspects, related to the structure of the courses studied, as well as to the qualitative aspects, related to the process developed along reformulation of the Nutrition courses. It was possible through this study to define the different moments and the characteristic aspects present in the curriculum reformulation, as well as to know and understand the significance of the changes and the curriculum perspectives of Nutrition courses. This study made possible the comprehension of the process of curriculum reformulation of the courses observed as a process subordinated to the social functions of the university in a capitalists society and the reflections about the alternatives to overcome the fragmentation of knowledge and the search for the integrated formation of the nutritionist as a health professional.

*...”o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos”.*

(Marx & Engels, 1987, p.39)

## **INTRODUÇÃO**

*...”os inícios de um mundo novo, sempre ásperos e pedregosos, são superiores à decadência de um mundo em agonia e aos cantos de cisne que ele produz”.*

(Antônio Gramsci, 1987, p.30).

### **1. Caracterizando o problema**

Todo trabalho é, em certo sentido, resultado do fazer de quem o produziu. Assim, as raízes para a realização do presente estudo encontram-se em indagações que surgiram a partir de minha prática profissional como docente do curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal de Goiás (UFG), atividade que desenvolvo desde 1980. Indagações em relação tanto à prática pedagógica cotidiana, quanto a questões curriculares, em que destaco a pretensa neutralidade dos conteúdos abrangidos pela disciplina que ministrava, a “Nutrição e Dietética”, aceitos como dados e acabados, desvinculados dos homens concretos que os produziam, estando, portanto, imunes aos questionamentos.

As questões da prática pedagógica sempre me intrigaram. Sentia que o meu fazer nada mais era que a reprodução mecânica de fazeres de antigos mestres e de profissionais da área. O tratamento teórico dessas questões constituía-se, para mim, em uma “caixa preta”, ocasionado pelo desconhecimento de sua existência.

Pensar ou falar em currículo, até então, era considerado algo corriqueiro, simples, inerente à minha prática profissional. Falar em currículo de um curso me lembrava a sua grade curricular, com o elenco de disciplinas, conteúdos, carga horária. Percebia que tanto a forma de organização dos currículos como o

princípio que direciona a seleção dos conteúdos não costumavam ser objetos de reflexão e discussão coletiva, aceitos como estabelecidos “a priori”.

Quando, porém, pude entender um pouco mais a minha vivência na universidade, uma das primeiras percepções foi a da existência de uma divisão entre os que detêm o poder de planejar o currículo e aqueles que estão incumbidos de executá-lo. Como os professores se enquadram, na maioria das vezes, no segundo grupo, bem maior numericamente que o primeiro, deixam de se preocupar com o “currículo” em si, que consideram distantes de sua prática. Mal sabem que assim agindo, não apenas confirmam a ignorância acerca do significado do projeto curricular do curso, como também contribuem para perpetuar o modo historicamente reproduzido de ser e de acontecer das pessoas e das coisas. Em relação à disciplina que ministrava, percebi que sobre um programa de estudos pretensamente científico, um conteúdo ideológico pode se manifestar, segundo a maneira de interpretação, apesar da pretensa neutralidade da ciência.

A participação durante alguns anos como membro do Grupo de Trabalho (GT) instituído para a reformulação do curso de Nutrição da UFG, mostrou-me a necessidade de buscar fundamentos teóricos que dessem significado à atividade que executava. Percebia nela o envolvimento de interesses e valores, bem como de relações de poder, desde a subordinação às normas determinadas pela própria instituição, até o prestígio de tal ou qual área do conhecimento, de tal ou qual disciplina.

A vivência adquirida ao trabalhar com a reformulação do curso da UFG e o contato com processos de reforma curricular desenvolvidos por outras instituições de ensino levaram-me a perceber a formação em Nutrição permeada por vertentes contraditórias. Uma é a que está presente nas discussões levadas a cabo em eventos realizados pela categoria profissional dos nutricionistas, que imputa à formação o compromisso com a maioria da população brasileira, ou seja, insere a Nutrição dentro de um contexto social mais amplo, articulada com um projeto de transformação da sociedade. A outra revela a formação comprometida com

a sociedade capitalista, isto é, a que existe no interior dos cursos que pretendem formar o profissional para desempenhar funções pré-determinadas, para atender às demandas do mercado de trabalho, com um papel já definido na sociedade: cumprir tarefas que venham dar continuidade à ordem vigente, com uma visão restrita e fragmentada da totalidade social.

A minha prática profissional, até então, realizava-se no ensino, pesquisa e em alguns cargos administrativos. No entanto, um certo vazio intelectual persistia, o que me levou em direção à especialização em Educação, iniciada em 1992. Consciente das minhas limitações teóricas para a compreensão da realidade concreta do trabalho que executava, fui buscar naquele curso respostas às minhas indagações, ou seja, percebia a impossibilidade de superar os impasses que se colocavam em minha vida profissional sem me debruçar sobre a educação, enquanto área de cognição.

É importante ressaltar que o campo da educação vem se tornando um espaço de interação de profissionais de todas as áreas do conhecimento. Na universidade, todo docente depara com a questão educacional, visto que a sua prática, na verdade, é a pedagógica. Qual não foi a minha surpresa ao vislumbrar outras possibilidades de conhecimento e reconhecer que o que me havia sido apresentado como "científico" era apenas uma das formas de fazer ciência. Existem outras, que encerram uma visão de mundo mais totalizante, menos fragmentada, menos instrumental, em que é possível a síntese entre os conteúdos biológicos e sociais.

Obtive, então, a oportunidade de investigar a formação acadêmica e a atuação profissional do nutricionista graduado pela UFG, através de pesquisa realizada com egressos do curso de Nutrição<sup>1</sup> (Costa, 1994;1996). Neste trabalho, uma questão evidenciada foi a influência do mercado de trabalho na formação pro-

---

<sup>1</sup> - Através desta pesquisa elaborei a monografia de conclusão do curso de especialização em Educação: "*O profissional nutricionista egresso da UFG: relação entre a formação acadêmica e a prática profissional*" (1994) e o artigo "*Repensando a formação acadêmica e a atuação profissional do nutricionista: um estudo com os egressos da UFG*" (1996).



fissional. A percepção que os ex-alunos têm de sua formação está diretamente relacionada com a esfera de atuação exercida no mercado de trabalho. O curso é questionado, cobrado e avaliado em relação ao atendimento das expectativas do mercado de trabalho, como se esta fosse a única razão de sua existência. Em outras palavras, o nutricionista se preocupa com sua atuação no nível individual numa sociedade competitiva e relega a segundo plano a atuação em prol da maioria da população.

A passagem da especialização para o mestrado foi um passo quase imperceptível, pois natural, decorrente do processo de crescimento intelectual em que me inseria. Foi como o desvelar de um mundo novo, onde a intersecção da Nutrição com a Educação me levou ao aprofundamento de estudos na área de currículo, na tentativa de compreender os nexos constitutivos presentes na formação do nutricionista no Brasil. Percebe-se na evolução da formação acadêmica deste profissional, a presença de momentos contraditórios, de conflitos, em que ocorrem avanços e retrocessos, na tentativa de se imprimir um caráter de mudança no direcionamento dado ao ensino de Nutrição. A partir daí, pude vislumbrar uma porta entreabrindo-se e este estudo é exatamente o que consegui captar ao adentrar por ela.

A presente investigação tem, portanto, um significado especial para a minha trajetória profissional, visto que representa a problematização da minha prática pedagógica. Em síntese, ela foi sistematizada com base tanto em minha experiência como docente do curso de Nutrição da UFG e membro de um grupo responsável pela reformulação do currículo deste curso, como nos pressupostos teóricos que emergiram de minhas leituras/reflexões/estudos sobre essa problemática.

Hoje acredito que iniciar qualquer análise curricular aceitando sem questionamento uma estrutura curricular concluída em uma situação histórica particular e baseada em determinado contexto sócio-econômico, pode privar-nos de uma série de entendimentos necessários sobre alguns aspectos que controlam o ensino. Na realidade, fui movida pela necessidade de entender como os currículos

dos cursos de Nutrição são produzidos e porque o são de uma forma e não de outra.

O pressuposto que norteou a reflexão sobre a temática que me propus a estudar tomou como referência o fortalecimento da influência do mercado, como instância de ordenamento da formação acadêmica em Nutrição. Para o projeto neoliberal, atualmente vivenciado em escala mundial, a educação e a formação profissional devem servir aos propósitos empresariais e industriais, ou seja, a educação deve atrelar-se aos objetivos restritos de preparação para o mercado de trabalho. Segundo Silva (1995a), *"há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal"* (p.12).

Barriga (1992) assinala que no século XX o problema da formação profissional foi reelaborado por uma pedagogia vinculada ao pensamento pragmático americano que enfatiza os aspectos da eficiência e produtividade, em detrimento daqueles que se relacionam com os processos de conhecimento e desenvolvimento pessoal. O mercado de trabalho, então, seria o regulador básico das necessidades de formação profissional: *"formar un profesional fue reducido a capacitar-lo en una serie de habilidades técnico-cognitivas que le permitan un eficiente desenvolvimiento en el empleo"* (p.55).

Para Gallo (1996),

*Se existe uma função manifesta do ensino - a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal - há também funções latentes, como a ideológica - a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas. (s/p)*

Para delimitar o meu objeto de estudo tomei o trabalho desenvolvido por Ivor Goodson (1995), o qual trabalha o currículo dentro de uma perspectiva

construcionista social. Goodson caracteriza dois elementos em relação ao currículo: 1) o currículo pré-ativo, também chamado de currículo escrito, currículo formal e currículo como documento, e 2) o currículo interativo, ou currículo como prática.

Goodson (1995) considera que o currículo formal não é algo pronto e acabado de uma vez por todas. Antes disso, é algo a ser defendido, negociado e renegociado, que envolve prioridades sócio-políticas e com o tempo tende a ser construído e reconstruído. Assinala a importância de se tomar para estudo esse tipo de currículo, apesar de alguns o perceberem como um legado do passado. Para esse autor, ignorar essas definições, significa ignorar que as circunstâncias são “*encontradas, dadas e transmitidas diretamente, com base no passado*” (p.19). É importante, pois, compreender os parâmetros anteriores à prática curricular, na medida em que representam instâncias de luta precedentes à aprovação do currículo.

É uma ingenuidade política e conceitual a afirmativa de que o currículo pré-ativo é irrelevante. O estudo acerca do currículo pré-ativo no processo de confecção curricular pode contribuir para aumentar a compreensão dos interesses e influências que nele atuam. Esta compreensão, por sua vez, permitirá o conhecimento de valores e objetivos patenteados no ensino e dos parâmetros estabelecidos para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e do próprio curso.

De acordo com Leite (1993), o currículo escrito ou pré-ativo, na realidade, é produto de um processo acontecido anteriormente:

*Todo produto tem por trás um processo e, apesar de o produto ser o resultado de um determinado processo, ele nunca retrata o processo. O produto aparece acabado, pronto e arrumado. O processo, por sua vez, é provisório, inacabado, desarrumado. É no momento dialético do processo que as decisões são tomadas, tendo por base toda a dinâmica social na qual está envolvida a possibilidade construtiva do homem. É no momento dialético do processo de produção do conhecimento que o saber contribui para a construção de um determinado mundo, de uma determinada sociedade, de uma determinada condição de humanidade e opta por ela. (p.23)*

Para Goodson (1995)

*O que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, [...], isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição, quanto em nível de interação. (p.78)*

Optei, então, por estudar a formação do nutricionista na década atual, através do estudo dos processos de reformulação dos currículos dos cursos de Nutrição do Brasil. Reformulação entendida como todos os passos desenvolvidos para o empreendimento de mudanças nos currículos dos cursos, quer sejam as mudanças externas, recomendadas pelas entidades de representação profissional, quer sejam as internas, surgidas em decorrência de necessidade intrínseca dos cursos. O que estou pretendendo, na verdade, é focalizar o processo envolvido tanto na formulação das alterações relacionadas ao currículo, quanto na materialização dessas alterações nos cursos de Nutrição, buscando o significado que exercem na formação do nutricionista. Esta tentativa de “agarrar” o momento do processo significa não perder de vista a realidade dialética do conhecimento, *“pois é nesta condição de estar em formação, de ser processo, que o conhecimento é história e, assim, possibilidade de ruptura”* (Leite, 1993, p.24).

As reformulações curriculares serão tomadas aqui como uma representação do real, o qual não se manifesta imediatamente ao homem. Segundo Kosic (1989), *“para se chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um **détour**”* (p. 9).

Assim, a minha intenção é responder às seguintes perguntas: Como se produzem concretamente as reformulações curriculares? Que forças e características as constituem? Qual o caráter histórico delas? Qual o significado das mudanças/alterações propostas? Esta pesquisa visa, principalmente, apreender o fenômeno em sua concretude, rastrear suas conexões internas, pois,

*No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social” (Frigotto, 1994, p.81).*

Realizar este empreendimento, contudo, não foi tarefa fácil. Para executá-lo, propus-me a assumir alguns riscos. O primeiro era o de ser sujeito da investigação e os outros surgiram no decorrer do trabalho, como o de me deparar com questões incômodas que se colocavam para serem aprofundadas, resolvidas, e que conseguiram em certo sentido desmontar a realidade aparente que tinha diante da minha prática. É fácil continuar com o tradicional, com o já estabelecido anteriormente, com o conformismo intelectual. A continuidade não costuma acarretar problemas; a inovação teórica, conceitual ou metodológica, porém, costuma ser vista como uma ameaça. O que ocasiona inquietações é a capacidade crítica, a inovação dos temas que se nos apresentam, o questionamento de nossa realidade.... Algumas vezes me senti como alguém perdido no meio da selva, na escuridão da noite, usando apenas uma fraca lanterna. O aprofundamento teórico significou o recarregamento da lanterna, permitindo-me perceber com mais clareza não só a realidade, mas a verdade que dentro dela se ocultava.

## **2. Dimensionando o objeto de estudo**

Tendo em vista que a proposta da presente investigação se encontra alicerçada na análise documental (Ludke & André, 1986), inicialmente foi realizada a caracterização dos documentos que seriam utilizados no estudo da temática focalizada: os oficiais (Resolução 36/74 do Conselho Federal de Educação -CFE- e Recomendações da Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nu-

trição e Dietética da América Latina - CEPANDAL/73) e os não-oficiais (projetos de reformulação curricular dos cursos de Nutrição). Foi usado também um questionário, elaborado com a intenção de obter informações sobre as reformulações curriculares, complementares aos demais documentos. Além desses, foram utilizados outros dados bibliográficos: 1) os fornecidos pela bibliografia e documentação referentes à formação em Nutrição tanto no Brasil, especificamente, quanto em outros países da América Latina e, 2) os fornecidos pela bibliografia específica da área de currículo, usado para o aprofundamento das questões curriculares.

Antes de entrar propriamente na forma em que os dados foram obtidos, considero útil fornecer a caracterização atual dos cursos de Nutrição existentes no Brasil, com vistas a melhor compreensão do objeto de estudo deste trabalho, as reformulações curriculares dos cursos de Nutrição.

Os cursos de Nutrição encontram-se presentes em todas as regiões brasileiras. Sua distribuição, porém, não se dá de forma uniforme. Do total de quarenta e dois cursos existentes em 1995, época do início da coleta dos dados para a presente investigação, observa-se concentração na região Sudeste, que abriga metade deles. Pelo predomínio nesta região, os estudos já realizados no Brasil têm como norma subdividi-la em sub-regiões: Sudeste I, constituída pelos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais e Sudeste II, pelo estado de São Paulo. O Quadro 01 mostra as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de graduação em Nutrição, por região<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> - Dados obtidos no livro: *Histórico do Nutricionista no Brasil...*, publicado pela Associação Brasileira de Nutrição (ASBRAN), em 1991, e complementados com a atualização realizada pelo Departamento de Nutrição da UFG, em 1995.

**Quadro 01- Distribuição regional dos cursos de Nutrição do Brasil - 1995****INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR / REGIÃO****REGIÃO NORDESTE**

- 1- UNIV. FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
- 2- UNIV. FEDERAL DA BAHIA - UFBA
- 3- UNIV. ESTADUAL DA BAHIA - UNEB
- 4- UNIV. ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
- 5- UNIV. FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
- 6- UNIV. FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE
- 7- UNIV. FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
- 8- UNIV. FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

**REGIÃO SUDESTE I ( RIO DE JANEIRO E MINAS GERAIS)**

- 09- UNIV. DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
- 10- UNIV. DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
- 11- UNIV. FEDERAL FLUMINENSE - UFF
- 12- UNIV. FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP
- 13- UNIV. FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
- 14- UNIV. FEDERAL DE VIÇOSA - UFV
- 15- UNIV. GAMA FILHO -UGF (RJ)
- 16- UNIV. SALGADO OLIVEIRA - UNIVERSO (RJ)
- 17- UNIV. SANTA ÚRSULA -USU (RJ)

**REGIÃO SUDESTE II ( SÃO PAULO)**

- 18- FAC. ANHEMBI-MORUMBI
- 19- FAC. INTEGRADAS SÃO CAMILO - FISC
- 20- FAC. DE FARMÁCIA E BIOQUÍMICA DE PRESIDENTE PRUDENTE
- 21- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PUCCAMP
- 22- UNIV. BANDEIRANTE - UNIBAN
- 23- UNIV. DE GUARULHOS - UNG
- 24- UNIV. DE MARÍLIA - UNIMAR
- 25- UNIV. METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP
- 26- UNIV. DE MOGI DAS CRUZES - UMC
- 27- UNIV. DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
- 28- UNIV. DE SÃO PAULO -USP
- 29- UNIV. DO SAGRADO CORAÇÃO - USC

**REGIÃO CENTRO-OESTE E NORTE**

- 30- UNIV. DE BRASÍLIA - UNB
- 31- UNIV. FEDERAL DE GOIÁS - UFG
- 32- UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT
- 33- UNIV. FEDERAL DO PARÁ - UFPA

**REGIÃO SUL**

- 34- CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE LONDRINA - CESULON
- 35- FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CULTURA ESPÍRITA (PR)
- 36- FUNDAÇÃO INTEGRAÇÃO E DESENV. DO NOROESTE DO ESTADO
- 37- INSTITUTO METODISTA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - IMEC (RS)
- 38- UNIV. DE IJUÍ - UNIJUÍ
- 39- UNIV. FEDERAL DO PARANÁ - UFPR
- 40- UNIV. FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL
- 41- UNIV. FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
- 42- UNIV. DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

O número de cursos de Nutrição aumentou significativamente no Brasil a partir da década de setenta. Em 1975, existiam oito cursos, aumentando para trinta no início dos anos oitenta:

*É a partir de 1976 que se inicia o crescimento acelerado dos cursos de Nutrição. Esta Expansão (sic) aconteceu em todo o ensino superior no Brasil, como decorrência política da expansão econômica da época. Um fato importante a ser relacionado ao processo de crescimento do ensino de Nutrição é o advento do II Programa de Alimentação e Nutrição (II PRONAN) que apresentava uma diretriz específica relacionada à formação de recursos humanos em Nutrição, tendo mesmo, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição - INAN, promovido e apoiado a formação de cursos de Nutrição no país. (Brasil, 1983, p.26)*

No final da década de oitenta já se contam com trinta e nove cursos no país. Em 1995, o total era representado por quarenta e dois cursos. Em relação à expansão, salienta-se o incremento dos cursos vinculados ao setor privado de ensino. Em 1981, dos trinta cursos existentes, apenas nove (30%) eram de natureza privada (Brasil, 1983). Atualmente, os cursos privados aumentaram para vinte, representando 47,92% dos cursos. A taxa de expansão ocorrida foi de 40% no número total de cursos e de 122% quando se considera o incremento dos cursos mantidos pela iniciativa privada.

O aumento da participação das instituições privadas de ensino é uma tendência constante e ascendente na formação superior em saúde, não constituindo uma característica isolada dos cursos de Nutrição (Brasil, 1993). A partir da implementação da reforma universitária no país imposta com a lei 5540, de 1968, a progressiva aceleração do processo de privatização e de empresariamento do ensino é um dos aspectos característicos da educação superior.

Uma característica do estado de São Paulo é a concentração de 91,67% dos cursos em instituições privadas e a ausência de Instituições Federais que abriguem cursos de Nutrição. Este dado pode ser explicado pelo fato daquele



estado ser o principal pólo industrial do país e as instituições escolares privadas, na realidade, se constituírem em empresas e também pela grande transformação do sistema de mercado na fase competitiva do capitalismo: *“Uma crescente necessidade de ‘profissionalismo’ tomou conta da sociedade industrializada”* (Pierantoni e Machado, 1993, p.24).

### **3. O caminho metodológico**

Os dados para a presente investigação foram obtidos através do contato com as Instituições de Ensino Superior, via correspondência enviada em junho de 1995 a todos os cursos de Nutrição em funcionamento no Brasil. A correspondência constituía-se em uma carta explicativa dos objetivos da pesquisa (Anexo 01), contendo a solicitação aos cursos para que enviassem documentos e fornecessem informações necessárias à coleta de dados (Anexo 02), a saber: a) dados de identificação da instituição de ensino; b) documentos relacionados à estrutura curricular: grade curricular, ementas, programas e bibliografia das disciplinas e outros a critério da coordenação do curso e c) resposta ao questionário elaborado com questões referentes ao processo de reformulação curricular desenvolvido.

Por meio deste primeiro contato, obtiveram-se 39% de respostas, equivalentes a dezesseis instituições de ensino. Procedeu-se, em seguida, à remessa de uma segunda correspondência (Anexo 03), semelhante à primeira, no mês de setembro do referido ano, aos cursos que não haviam se manifestado. Com esse procedimento, ocorreu um acréscimo no universo a ser estudado, o qual passou a ser constituído por vinte e dois cursos, ou 52,38% do total<sup>3</sup>. Após os conta-

---

<sup>3</sup> - Na realidade, foram recebidas respostas de 23 cursos. Um deles, entretanto, enviou material insuficiente para análise e, por esse motivo, não pôde ser aproveitado.

tos, foi enviada carta de agradecimento aos cursos que se dispuseram a participar do estudo (Anexo 04).

Simultaneamente buscou-se a verticalização dos aspectos teóricos exigidos pelos dados, visando a complementar a fundamentação teórica, apenas esboçada no início da investigação, com a seleção, leitura, análise e síntese da bibliografia existente tanto sobre a área de currículo quanto sobre a formação em Nutrição. O resgate da produção teórica sobre a formação do nutricionista permitiu-me identificar os eixos comuns que têm permeado a formação deste profissional. Após a elaboração do capítulo referente aos estudos e eventos sobre a formação, realizei entrevista com a professora. Dra. Lúcia Ypiranga<sup>4</sup>, com a finalidade de complementar e rever os dados levantados.

O segundo momento do estudo, a organização e análise dos documentos/questionários enviados pelas instituições de ensino, foi realizado por aproximações. Inicialmente foi necessária uma primeira leitura global do material recebido, já que as leituras parciais são imediatas e fragmentadas. Dela, pude apreender os elementos presentes em cada documento/questionário, através dos quais voltei novamente a eles, buscando interrelacioná-los e compreendê-los dentro de suas determinações históricas. Pude vivenciar, nessa etapa do trabalho (o já conhecido teoricamente), que o processo de conhecimento não é linear e uniforme. Fizeram-se necessárias novas redefinições assim como se deram novas descobertas, não vislumbradas anteriormente, quando da elaboração do projeto de pesquisa. Tive que dispender um grande esforço, tendo em vista o considerável volume de material recebido, para apropriação, organização e exposição dos dados, ou seja, para a crítica, interpretação e análise dos resultados.

A exploração dos documentos recebidos demonstrou a existência de certa heterogeneidade entre eles. Alguns cursos remeteram o que ficou denominado de "documentos resumidos": os dados de identificação e a grade curricular e/ou

---

<sup>4</sup> - Estudiosa e informante crítica dos eventos acerca da formação do nutricionista no Brasil ocorridos na década de oitenta, como organizadora, coordenadora e participante de tais eventos.

catálogo dos cursos da instituição. Outros enviaram todo o material solicitado, os “documentos completos”, constituídos pelos dados de identificação, o processo de reformulação curricular, as ementas, programas e bibliografia das disciplinas.

A heterogeneidade referida acima ocasionou a necessidade de preparar o material para a análise. Esta consistiu em realizar sucessivas leituras dos documentos e, assim, extrair as informações relevantes e organizá-las construindo esquemas para a análise da estrutura curricular (Anexo 05) e do processo de reformulação curricular.

A análise dos dados foi orientada pelas questões que emergiram deles próprios, permitindo-me contactar as várias dimensões do objeto que me propus a estudar, as reformulações curriculares dos cursos de Nutrição. Percorrendo então, os dados e a teoria, a teoria e os dados, num confronto constante entre a empiria e a teoria, tais questões passaram a ser a base para o prosseguimento da análise, permitindo a construção de sínteses sobre a formação do nutricionista, a partir do processo envolvido nas reformulações curriculares. Só então se tornou possível a estruturação desta dissertação, estruturação baseada tanto na análise quantitativa, relativa à estrutura curricular dos cursos, como na análise qualitativa, relacionada ao desvelamento do processo de reformulação curricular dos cursos de Nutrição no Brasil. Conforme afirma Minayo (1992): *“Ao se desenvolver uma proposta de investigação ou até mesmo no desenrolar das etapas de uma pesquisa, vamos reconhecendo a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, face ao tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho”* (p.28).

Cumpre-me, ainda, discorrer sobre a forma de exposição do trabalho. O primeiro capítulo, na verdade o último a ser consolidado, foi construído a partir das questões que se tornaram visíveis conforme os dados foram sendo analisados. Trata-se de um repensar acerca do significado do currículo, através do mapeamento de algumas questões curriculares. O conteúdo trabalhado enfoca questões

necessárias às sínteses elaboradas no decorrer da investigação, ou seja, aborda as perspectivas existentes em currículo, os processos das mudanças curriculares e o significado das disciplinas escolares. Em outras palavras, este capítulo tem a pretensão de iluminar a realidade, o que permitirá examinar e compreender os significados das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição no Brasil, assim como visualizar as perspectivas presentes nos currículos destes cursos.

Partindo do pressuposto de que a produção anterior é fundamental para o processo de desvendamento do real, o segundo capítulo foi elaborado a partir da releitura dos estudos e eventos nacionais e latino-americanos relevantes acerca da formação do nutricionista. Parte-se de um breve histórico sobre a formação do profissional no Brasil, necessário para repensar as questões prioritárias na trajetória do nutricionista. O que se pretende nesse capítulo, é traçar um quadro geral das questões que ao longo dos anos vêm sendo debatidas em torno da formação em Nutrição, ou seja, estudar os principais elementos que têm estruturado esta área de ensino. Isto nos possibilitou analisar a formação do nutricionista como um processo histórico, subordinado em parte à estrutura econômica predominante na sociedade brasileira, devido aos vínculos existentes entre o desenvolvimento sócio-econômico e a formação profissional.

No terceiro capítulo encontram-se a análise e a discussão dos dados sobre as reformulações curriculares. Os estudos curriculares mais abrangentes em relação aos cursos de Nutrição, realizados na década de oitenta pela Federação Brasileira de Nutrição (FEBRAN), então associação profissional, constituem os únicos estudos que analisam os dados quantitativos que permeiam a formação do nutricionista brasileiro, constituindo também, momentos quase únicos de discussão acerca do seu perfil profissional e da sua formação acadêmica<sup>5</sup>. Não são, entretanto, conclusivos. Nesse capítulo explorei as ligações entre os vários cursos estudados, tentando estabelecer relações e associações entre eles, e passei a combi-

---

<sup>5</sup> - Segundo Ypiranga (1996) "*com exceção do Diagnóstico de 1981[...], as análises de formação do nutricionista no Brasil detêm-se na avaliação do currículo e sempre, no seu aspecto estrutural, ou seja, na grade curricular*" (p.05).

ná-los na busca da compreensão do processo de reformulação curricular. Os resultados não foram tratados como singularidades, ou seja, não me detive em analisar e discutir o processo de cada curso, mas dos cursos de forma global, entendendo que há uma lógica que os une e os vincula através da presença de um eixo condutor e de traços característicos. Foi quando apreendi os resultados da investigação como "síntese de múltiplas determinações" e consegui entrever o seu direcionamento final, baseado nas tramas de interações que influenciam a formação acadêmica do nutricionista.

Por fim, no último capítulo discuto os limites e as possibilidades que estão colocadas para a formação acadêmica do nutricionista dirigida para uma vinculação com a realidade, ou seja, inserida dentro de uma totalidade maior, em outras palavras, as possibilidades e os limites da formação desse profissional frente ao contexto sócio-econômico atual.

A verdadeira pretensão deste trabalho é a de oferecer aos interessados nas questões educacionais em Nutrição, as reflexões que pude realizar no decorrer do mestrado em Educação. Na realidade, trata-se de um passo a mais no árduo caminho da compreensão do processo educativo a que estão submetidos os nutricionistas, procurando elaborar condições para construir tanto explicações, quanto orientações para a reflexão e o enfrentamento desta realidade tão contraditória e ao mesmo tempo tão viva, pulsante e por isso mesmo aberta a outras possibilidades...

## CAPÍTULO I

### MAPEANDO ALGUMAS QUESTÕES SOBRE CURRÍCULO

***“As análises tradicionais de currículo, carecem de uma orientação histórica, o que talvez se explique pela longa predominância, no campo, de uma racionalidade instrumental que canalizou a atenção de seus especialistas para o planejamento, implementação e controle de currículos e tomou a atividade curricular um processo fundamentalmente técnico, pautado em procedimentos ‘científicos’”.***

(Antônio F .B. Moreira, 1994,p.173)

A realidade educacional é muito complexa, e a complexidade é característica fundamental de uma das áreas específicas da educação, a de currículo. A palavra “currículo” ainda suscita um vasto número de interpretações na literatura especializada, em que persiste uma variedade de definições e conceituações. Torres (1994) assinala que existem desde concepções funcionalistas de currículo, definidas a partir de necessidades administrativas, cuja conseqüência é um currículo completamente pré-estabelecido, até amplas acepções de currículo como “o que os estudantes têm a oportunidade de aprender em uma instituição escolar”, ou “uma tentativa de comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transportado efetivamente para a prática”.

Embora o início dos estudos sobre currículo remonte ao começo deste século, somente nas duas últimas décadas este campo vem sendo submetido a reflexões profundas, devido em parte, à insatisfação existente entre os especialistas, relacionada à direção tomada pelos estudos nessa área.

Pinar et al.(1995) consideram que o campo do currículo tem contado, desde a sua origem, com a existência de dois paradigmas. O primeiro, baseado na

racionalidade, na lógica (*rationale*) de Tyler<sup>6</sup>, vigorou hegemonicamente de 1918 a 1969, vinculado ao “desenvolvimento do currículo”. Este paradigma apregoou a visão do currículo como um “texto institucional”. O segundo, baseado na reconceptualização do campo e ligado à “compreensão do currículo”, tem início na década de setenta, ao lado dos discursos reconceptualistas que entendem o currículo como vários textos<sup>7</sup>: político, de gênero, estético, racial e pós-moderno. Compreender currículo, então, requer várias leituras, uma delas a interpretação dos discursos produzidos no campo.

No estudo das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição foram observados alguns aspectos acerca do processo envolvido na elaboração dos currículos, que merecem ser aprofundados para a melhor compreensão do desenvolvimento do trabalho. Daí a necessidade da elaboração do presente capítulo, consolidado a partir dos dados encontrados na realidade.

Inicialmente serão abordadas as *Perspectivas em currículo*<sup>8</sup>, com a finalidade de colocar as possibilidades existentes nesta área, através da óptica de vários autores: fica clara a necessidade da multi-referencialidade neste caso, como espaço ao conhecimento do tema. As perspectivas em currículo têm ocupado os especialistas da área, que para estudá-las partem das seguintes indagações: “O que pode e deve ser ensinado? Para quem? Como? Quando?”

Em seguida, serão colocadas as questões teóricas significativas para o estudo das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição, mais precisa-

---

<sup>6</sup> - O trabalho de Tyler é considerado “tradicionalista”, devido à sua ênfase em objetivos do currículo, comportamentos dos alunos e atividades dos professores. Tem sido considerado um “behaviorista social”, porque sua obra se centra no comportamento que pode ser derivado das intervenções curriculares, ou seja, nos comportamentos que podem indicar a retenção e o domínio dos conceitos, idéias, e nas práticas escolhidas pelos professores como apropriadas para os objetivos. Para maiores considerações sobre o seu trabalho, ver TYLER, (1973): *Principios basicos del currículo*.

<sup>7</sup> - Para Pinar et al.(1995), um texto, em sentido amplo, é tudo que é criado como resultado da ação e reflexão humana.

<sup>8</sup> - As perspectivas em currículo também têm sido denominadas de orientações, paradigmas, modelos, enfoques, tendências e concepções, de acordo com o autor. Jackson (1992,) usa o termo “*Perspectival issues*” para se referir às diferentes maneiras, vias, formas e caminhos de leitura do conteúdo curricular.

mente, os processos de mudanças curriculares e o significado das disciplinas nos currículos.

### **1. Perspectivas em currículo**

Os estudos sobre currículo demonstram a existência de várias perspectivas. Jackson (1992) questiona: existem tantas perspectivas em currículo, quantas são as suas definições? Possivelmente sim. Segundo o referido autor, existem classificações que variam entre duas a seis. Dewey e Bobbit, por exemplo, citam apenas duas. Os autores mais atuais mencionam três ou mais. McNeil (1977) usa quatro. Kliebard (1987), que fornece uma visão histórica sobre o assunto, também agrupa em quatro orientações. Já em Eisner e Vallance (1974), que apresentam as perspectivas a partir de pontos de vista conflitantes, o número aumenta para cinco.

Na realidade, de um ponto de vista prático, as perspectivas nada mais são do que posições sobre objetivos, conteúdo (seleção, organização e distribuição), método e avaliação de currículos. Por outro lado, estas mesmas perspectivas possuem também uma conotação subjetiva, quando significam idéias, valores, pontos de vista, opiniões.

A produção científica sobre este tema tem tido sua emergência a partir da década de setenta. Dentre os autores que se dedicam ao estudo das perspectivas em currículo, destacam-se os trabalhos de Eisner e Vallance (1974), Macdonald (1975), McNeil (1977), Kliebard (1987), Grundy (1991) e Eisner (1992)<sup>9</sup>. Deve-se ressaltar que algumas das classificações propostas possuem posições

---

<sup>9</sup> - Nesta dissertação serão usados os estudos originais de Eisner e Vallance, Macdonald, Grundy e Eisner. Quanto à McNeil e Kliebard, serão utilizados os trabalhos de Jackson (1992): "*Conceptions of curriculum and curriculum specialists*" e Pinar et al. (1995): "*Understanding curriculum - an introduction*".



comuns. Embora a nomenclatura nem sempre seja a mesma, a estrutura, as características permanecem facilmente reconhecíveis.

O que se visualiza inicialmente por meio das leituras realizadas é a existência de duas abordagens em relação ao tema. Uma delas trata as perspectivas de uma forma descritivo/analítica, como se existissem de modo independente, autônomas em relação ao contexto social no qual estão inseridas. O outro tipo de abordagem trabalha as concepções dentro de uma perspectiva explicativa, fundamentada em uma teoria do conhecimento. No primeiro grupo, encontram-se os autores Eisner e Vallance, McNeil, Kliebard e Eisner. Ao segundo, pertencem as contribuições de Macdonald e Grundy.

O mapeamento atual dos estudos sobre as perspectivas de currículo encontra-se sumarizado no Quadro 02.

**Quadro 02** - Panorama atual dos estudos sobre as perspectivas em currículo

<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Nº de concepções</b>	<b>Forma de abordagem da temática</b>
Eisner e Vallance	1974	5	Descritivo/analítica
Macdonald	1975	3	Explicativa
McNeil	1977	4	Descritivo/analítica
Kliebard	1987	4	Descritiva/cronológica
Grundy	1991	3	Explicativa
Eisner	1992	6	Descritivo/analítica

Tendo em vista as formas diferenciadas pelas quais os autores trabalham o tema, as perspectivas de currículo serão tratadas a seguir, de acordo com os dois grupos caracterizados anteriormente, segundo a forma de abordagem.

## **1.1- As contribuições de Eisner e Vallance, McNeil, Kliebard e Eisner.**

Apesar de as classificações propostas por McNeil e Kliebard estarem contidas na de Eisner e Vallance, os autores serão abordados um a um, para melhor esclarecimento do assunto.

### **1.1.1- EISNER E VALLANCE**

No livro *“Conflicting conceptions of curriculum”*, publicado em 1974, esses autores, a partir de revisão exaustiva da literatura identificam na educação americana cinco concepções de currículo. O que as diferencia são as distintas abordagens em relação aos objetivos, conteúdo e organização do currículo. Consideram que as concepções possuem “valores”, ou seja, pressupostos subjacentes que, embora não explícitos, influenciam a forma como os conteúdos são ministrados, forma essa diretamente relacionada com o tipo de aluno que se quer formar e com a visão de mundo que se pretende difundir.

Reconhecem que a dificuldade em resolver os conflitos entre as diferentes concepções se encontra no próprio desconhecimento da existência desses conflitos. Esclarecem que as concepções trabalhadas por eles, *“não esgotam necessariamente as vias nas quais as posições podem ser caracterizadas ou identificadas”* (p. 02). Elas constituem, no entanto, poderoso instrumento para a análise de várias questões existentes nesta área de estudo.

Eisner e Vallance não pretendem, com seu trabalho, responder a questões sobre como as escolas deveriam ensinar, ou como o currículo deveria ser organizado. Eles próprios consideram sua postura analítica e técnica. De acordo com estes autores, as concepções de currículo são:

**1- Currículo como desenvolvimento do processo cognitivo:** sua preocupação é com o processo de aprendizagem em si, com o refinamento das operações intelectuais, pois acredita que, quando o aluno adquire a posse dos instrumentos que o permitam aprender, é capaz de assimilar qualquer conteúdo. Objetiva proporcionar ao estudante a autonomia intelectual que o tornará apto a fazer suas próprias interpretações das situações encontradas dentro e fora do contexto da escolarização.

**2- Currículo como tecnologia:** considera que a aprendizagem pode ser mais eficaz dependendo do método empregado. A linguagem é tão eficiente quanto o sistema que espera produzir: lógica, cristalina, objetiva. Como a ênfase se centra no processo da aprendizagem, tem-se apregoado que esse currículo é neutro, pois pretende remover tanto a individualidade do aprendiz, quanto à do conteúdo que define a experiência curricular. Essa pretensão, porém, pode ser facilmente questionada, pois o compromisso com essa orientação tem conseqüências inevitáveis para os objetivos educacionais a que serve. A própria dificuldade em articular essas questões talvez seja o mais forte juízo de valor que impregna essa concepção.

**3- Currículo como auto-realização:** a educação é entendida como uma força libertadora, que forneceria os meios para a liberação e o desenvolvimento pessoal, através do conteúdo ministrado pelo currículo. É uma concepção fortemente impregnada de valor, pois pressupõe a necessidade de mudanças para o desenvolvimento da integridade pessoal e da autonomia<sup>10</sup>.

**4- Currículo como reconstrução social:** enfatiza o papel da educação dentro de um contexto social mais amplo. Acredita que a educação é o meio através do qual a sociedade pode ser transformada. Estabelece, assim, relações claras entre a

---

<sup>10</sup> - Segundo Pinar et al. (1995), Vallance efetua, em 1986, uma revisão acerca das concepções de currículo e assinala o desaparecimento do currículo como auto-realização dentre as perspectivas curriculares atuais.

educação, os valores sociais e as posições políticas. Exige que as escolas reconheçam seu papel de ligação entre o que é, e o que poderia ser a sociedade, entre o real e o ideal e respondam por esse papel.

**5- Currículo como racionalismo acadêmico:** preocupa-se em fornecer ao aluno as grandes idéias criadas pelo homem, necessárias à participação na vida cultural tradicional do ocidente. O currículo deveria enfatizar as disciplinas clássicas, por intermédio das quais o pensamento adquire precisão, generalidade e poder, ou seja, as que privilegiam a atividade intelectual.

### 1.1.2- McNEIL

Considera McNeil a existência de quatro concepções de currículo, as quais significam pontos de vista diferentes sobre o que deveria ser pensado em currículo, para quem, quando e como. Sua perspectiva, elaborada em 1977, está contida na de Eisner e Vallance, com variações na nomenclatura adotada. Nota-se que apenas o “currículo como desenvolvimento do processo cognitivo”, encontrado na concepção anterior, não é contemplado por esta classificação.

**1- Humanística:** acredita que o currículo deveria promover experiências pessoais satisfatórias para cada indivíduo, ou seja, promover um processo de liberação que viria ao encontro das necessidades de crescimento e integridade pessoal.

**2- Reconstrucionista Social:** enfatiza as necessidades da sociedade. A principal função do currículo seria proporcionar um futuro melhor para a sociedade, promovendo a sua própria reforma.

**3- Tecnologista:** o currículo é um processo tecnológico para a produção da demanda de mercado. Não é uma orientação neutra, pois seus adeptos têm compro-

misso com um método de ensino, que por sua vez, gera conseqüências para os objetivos e conteúdos curriculares.

**4- Acadêmica:** o currículo é o veículo através do qual os alunos são introduzidos nas principais disciplinas e em campos organizados do conhecimento.

### 1.1.3- KLIEBARD

Segundo Jackson (1992) e Pinar et al. (1995), este autor publica em 1987, uma visão histórica do tema, observando quatro orientações:

**1- Humanistas:** representam os guardiões de uma tradição ligada ao poder da razão e aos elementos da herança cultural ocidental.

**2- Desenvolvimentistas:** consideram que as questões acerca do currículo deveriam ser resolvidas com dados mais científicos, não apenas dos diferentes estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente, mas também da natureza da aprendizagem.

**3- Eficiência social:** aplicam às escolas, as técnicas das indústrias.

**4- Aperfeiçoamento social:** consideram que a escola é a principal força para a mudança e a justiça social.

#### 1.1.4- EISNER

Nessa publicação do início da década de 90, *“Curriculum ideologies”*(1992), Eisner volta a tratar as concepções de currículo, as quais passa a denominar de ideologias. Na verdade, ao considerá-las como “ideologias de currículo”, tenta imprimir-lhes outra roupagem. A classificação em “ideologias” repousa sobre os mesmos pressupostos das concepções, ou seja, sobre o processo de ensino, conteúdo, etc. No entanto, amplia as concepções da década de setenta, acrescentando a “ortodoxia religiosa” e o “pluralismo cognitivo”, novamente através da revisão da literatura especializada.

Eisner justifica seu trabalho, afirmando que os currículos das escolas públicas americanas refletem várias posições ideológicas. Por ideologias de currículo, entende um conjunto de crenças, de valores, que justificam e asseguram a obtenção de determinados fins em educação. As ideologias, para Eisner, geralmente não explícitas, representam visões de mundo, que agem por vias tácitas e se expressam na forma de tensão ou conflito sobre o que, como e para quê as escolas deveriam ensinar. Ou seja, direcionam o conteúdo, os objetivos e a função das escolas. Descreve as ideologias, então, como realização de uma cultura e como parte inerente das estruturas psicológicas e da linguagem adquirida pelos membros integrantes de uma cultura.

O conceito de ideologia de Eisner mostra uma relativização do problema, quando considera nas sociedades pluralistas, a existência de várias ideologias, isto é, todas as classificações, concepções, ideologias, etc, são possíveis. Na realidade, o trabalho que realiza é descritivo-analítico, e as ideologias da década de noventa possuem as mesmas características das concepções de currículo descritas em seu trabalho de 1974. A classificação que propõe será detalhada a seguir.

**1- Ortodoxia Religiosa:** sua característica principal é a certeza da existência de Deus e a importância de sua mensagem para definir o conteúdo, os objetivos e as condições da prática educacional. No centro da interpretação religiosa do mundo está a concepção da forma como a vida deve ser vivida e uma clara orientação dos hábitos e crenças que levariam à sua realização. Evita o questionamento, a dúvida e a crítica dos princípios básicos da religião, particularmente em escolas evangélicas, onde a finalidade principal da instituição é a de repassar a palavra de Deus.

**2- Humanismo Racional:** os princípios dessa ideologia são a centralidade na razão humana, ou seja, os seres humanos tomados como a medida de todas as coisas, a natureza contextualizada do conhecimento como uma construção humana e o reconhecimento da existência da verdade. Suas raízes modernas se encontram no iluminismo e as antigas em Platão. Considera que a diferença entre as pessoas se encontra na capacidade do exercício da razão, a qual não depende apenas da demonstração empírica ou das condições necessárias para a ciência, mas na reflexão e "insight", os quais deveriam ser cultivados através de certas condições educacionais em sala de aula. O que essa ideologia prioriza é a ênfase no conteúdo e no método de ensino para o desenvolvimento da racionalidade, que, embora parte da natureza humana, é necessário ser cultivada, para que floresça. O principal em relação ao conteúdo seria a leitura das fontes primárias, isto é, o estudo dos autores clássicos, para o desenvolvimento de uma compreensão crítica dos valores e premissas que estariam subsidiando os importantes trabalhos humanos. Entre os métodos de ensino encontram-se a discussão, a análise e o debate, através dos quais seriam estimulados os processos mentais dos alunos. Segundo Eisner, essa ideologia prega um currículo comum para todos, pois acredita que todos têm direito a uma melhor cultura, independente de critérios econômicos, étnicos, etc.

**3- Progressivismo:** suas raízes históricas estão na teoria evolucionária de Darwin e nas de Hegel, sobre tese e antítese. Possui duas correntes, uma, com base

na natureza da experiência humana e no desenvolvimento da inteligência e, outra, baseada na reforma social. Uma enfatiza a questão pessoal, e a outra, a questão política. Para Eisner, o trabalho de Dewey é central para a análise da influência dessa ideologia na educação americana, pois Dewey não trabalhou a distinção entre o processo pessoal e o político, acreditando que ambos se influenciavam reciprocamente. O fundamento do trabalho do educador americano reside na concepção biológica de ser humano, considerado em constante desenvolvimento: a vida humana é um processo contínuo de adaptação construtiva. Através do exercício e desenvolvimento da inteligência, o meio ambiente é reformulado, e a inteligência humana se desenvolve. O desenvolvimento da inteligência, porém, não emerge apenas do biológico ou do genético: requer também fontes de cultura, os amplificadores intelectuais. Alguns pontos do pensamento de Dewey são centrais para esta ideologia, como: 1) a escola considerada não apenas transmissora de um currículo formal, mas também de uma fórmula social e de normas de convivência, e 2) a não aceitação da igualdade entre professores e alunos nas decisões educacionais apesar da crença de que, na medida do possível, a sala de aula deveria refletir princípios democráticos.

**4- Teoria Crítica** : as raízes da teoria crítica estão fundamentadas em Marx, particularmente na alienação do trabalho. Os autores que a trabalham, porém, não tomam as idéias de Marx na íntegra. Essa não é uma ideologia como as outras, segundo Eisner, pois seus autores ainda não desenvolveram um postulado público acerca dos objetivos, conteúdo e métodos em educação. Está, no entanto, incluída entre elas, devido ao seu alicerce intelectual (fornece uma análise bem articulada da educação) e devido a seu potencial transformador. É um estudo da escola e da sociedade cuja principal função é a revelação dos valores tácitos, velados, que existem subjacentes a elas. Para Eisner, os teóricos críticos, quase sempre vinculados à esquerda política, preocupam-se com a consciência dos pais, professores e alunos e com as vias sutis nas quais uma ordem social injusta é reproduzida pelas escolas.



**5- Reconceptualismo:** é uma ideologia que surgiu a partir da década de setenta, enfatizando a importância da experiência pessoal, da experiência de vida, do imaginário e de outras formas de conhecimento. Os reconceptualistas consideram que é necessário reconceber os conhecimentos em educação e negar o formato industrializado das escolas, a atitude mecanicista, a indiferença à experiência pessoal, a ênfase na técnica, a lógica de Tyler, e afirmam a necessidade de assumir uma atitude fenomenológica. Possui uma forte conotação política e enfatiza o conflito de classes, a reprodução das relações de poder, o conceito de resistência, o caráter político da cultura, dos significados e do conhecimento.

**6- Pluralismo Cognitivo :** é uma concepção da mente e do conhecimento, que se tem desenvolvido nas duas últimas décadas. Suas origens encontram-se em Aristóteles, ou seja, na distinção entre os vários tipos de conhecimento. Trabalha com dois pressupostos básicos: a pluralidade de conhecimentos e a pluralidade da inteligência e das suas diferentes funções .

Após a apresentação dos primeiros interlocutores e com base nas características principais e comuns a essas perspectivas, pôde-se buscar estabelecer uma correspondência “a grosso modo” entre elas, detalhada no Quadro 03.

**Quadro 03 - Correspondência entre algumas perspectivas em currículo**

<b>Eisner e Vallance (1974)</b>	<b>McNeil (1977)</b>	<b>Kliebard (1987)</b>	<b>Eisner (1992)</b>
auto-realização	humanística	—	reconceptualista
reconstrução social	reconstrucionista social	aperfeiçoamento social	teoria crítica
tecnologia	tecnológica	eficiência social	—
racionalismo acadêmico	acadêmica	humanistas	humanismo racional
desenvolvimento do processo cognitivo	—	desenvolvimentistas	progressivismo
	—	—	ortodoxia religiosa
—	—	—	pluralismo cognitivo

**1.2- As contribuições de Macdonald e Grundy**

Ainda que o fundamento básico presente nas contribuições desses dois autores seja a teoria dos interesses cognitivos humanos de J. Habermas, o desencadear do raciocínio de cada um merece ser visto separadamente, para melhor esclarecimento de suas especificidades.

### 1.2.1- JAMES MACDONALD

Para Macdonald (1975), a possibilidade de se trabalhar com as perspectivas de currículo como um fenômeno puramente descritivo, significa mais uma ingenuidade que uma possibilidade real. De acordo com esse autor, o estudo das questões curriculares sofre a influência:

1) da herança cultural do conhecimento produzido neste campo de estudo, geralmente contendo normas estabelecidas, construídas sob leis naturais, assim como sob o utilitarismo do qual derivam as teorias sociais e econômicas;

2) do desenvolvimento cultural, social, econômico e político da sociedade, e

3) da própria personalidade individual, moldada não apenas pela tradição e meio ambiente, mas também pela história, constituição e inclinações pessoais.

Procurando a obtenção de uma maior aproximação com o objeto de estudo, Macdonald usa como referencial teórico os interesses cognitivos desenvolvidos por Habermas para estabelecer "modelos de currículo". Para Habermas, a forma como se manifesta a racionalidade é que determina o que se entende como conhecimento. Assim, o interesse puro pela razão expressa-se na forma de três interesses constitutivos do conhecimento e determina as categorias mediante as quais a vida humana se organiza: os interesses técnico, prático e emancipador. São estes, portanto, os interesses que orientam a produção do conhecimento científico, os quais foram estabelecidos em função das dimensões fundamentais do ser humano: trabalho, linguagem e poder. O quadro a seguir sumariza o diálogo Macdonald- Habermas.

**Quadro 04** - Modelos de currículo propostos por Macdonald, a partir dos interesses humanos de Habermas.

<b>Dimensões fundamentais do ser humano</b>	<b>Enfoques de pesquisa</b>	<b>Interesses cognitivos humanos</b>	<b>Paradigmas de currículo<sup>11</sup></b>
Trabalho	Empírico-analítico	Controle	Técnico-linear
Linguagem	Histórico-hermenêutico	Consenso	Circular-consensual
Poder	Praxiológico	Emancipação	Dinâmico-dialógico

Macdonald considera, então, a existência de perspectivas de currículo, de acordo com os interesses humanos. São elas :

**1 - Perspectiva com interesse em controle:** seu propósito é a busca da eficiência e do controle do processo educacional, através do estabelecimento de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação definidos previamente, geralmente pelos encarregados do planejamento e não da execução do currículo. Possui objetivos específicos para o domínio da técnica necessária ao interesse de controle sobre o meio ambiente. Nesse sentido, não é democrática porque pretende ser neutra e porque desconhece os valores subjacentes de um currículo. É um instrumento de controle ideológico, por ser a expressão do pensamento dominante veiculado na escola. Segundo Macdonald, os autores Bobbit, Tyler e Goodlad são adeptos desta concepção.

<sup>11</sup> - Domingues (1986) no artigo "*Interesses humanos e paradigmas curriculares*" analisa cada um dos três paradigmas de desenvolvimento de currículo, cada um ligado a um dos interesses humanos e com suas premissas básicas. Em "*O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade* (1988), este autor discute os paradigmas de currículo disponíveis na literatura para reconceptualizar o currículo de 1º grau a partir do cotidiano da sala de aula.

**2- Perspectiva com interesse em consenso:** direcionada para o desenvolvimento de novas interpretações e criação de novas perspectivas em educação. Requer o comprometimento dos professores diretamente envolvidos no processo.

**3- Perspectiva com interesse em emancipação:** propõe uma relação dialética entre a teoria e a prática, a partir da reflexão crítica da prática. Tem como valores explícitos a emancipação das pessoas através da libertação das estruturas sociais opressivas, como por exemplo, a proposta de educação de Paulo Freire, que envolve os alunos no desenvolvimento do currículo.

## 2- SHIRLEY GRUNDY

Decorrente de sua insatisfação com a teoria tradicional do currículo, Grundy publicou o livro *"Producto o praxis del curriculum"*, em 1991, na tentativa de proporcionar uma fundamentação teórica coerente entre o trabalho de deliberação, o de organização e o da prática curricular. Apresenta também, algumas propostas concretas para o desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem.

Para Grundy, a análise de qualquer currículo depende do contexto em que foi produzido, isto é, mais importante que conhecer a estrutura do currículo é compreender a organização e a composição da instituição e da sociedade no qual está inserida. Na verdade, é necessário o conhecimento das premissas fundamentais sobre as quais o currículo foi construído. Isto significa que toda prática educativa pressupõe um conceito de homem e de mundo. O problema central para Grundy (1991) é responder à questão: *"Qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término 'curriculum' "* ? (p.22-23)

A autora assume que o conhecimento é construído em conjunto pelas pessoas, e não apenas "descoberto", como se existisse de forma independente. O

referencial teórico que subsidia seu trabalho é também a teoria dos interesses cognitivos humanos com base em Habermas.

Grundy considera que, na dependência do interesse que os determina, os currículos podem ser percebidos como: produto, prática e práxis<sup>12</sup>.

**1. Currículo como produto:** a ênfase é dada aos planos, programas e objetivos, como se tivessem uma existência própria, independente das experiências da aprendizagem. A ação docente é a de executar ações determinadas anteriormente. Assim, essa ação seria um produto, ou seja, produto de uma idéia pré- estabelecida, produto resultante da ação humana de reproduzir. Os professores, então, não passam de reprodutores. O conhecimento é visto como uma mercadoria que deve ser repassada aos alunos, como um meio para um fim, pois o que conta é o resultado da ação.

**2. Currículo como prática:** pertence ao âmbito da interação humana e se relaciona com a interação professor-aluno. Os alunos são tomados como sujeitos e não como objetos da aprendizagem, no acontecimento curricular. A preocupação fundamental deste tipo de currículo é com a aprendizagem: a prática tem o direito e até a obrigação de dar seu próprio significado ao texto curricular. Não há sentido a existência de objetivos especificados anteriormente. O interesse prático estimula o desenvolvimento do conhecimento, mediante a tomada de consciência da teoria implícita que o sustenta, proporcionando uma base mais racional para a ação. A ação prática pressupõe a deliberação e a negociação, o que na verdade constitui um risco a ser assumido, quando se decide por esse tipo de currículo.

**3. Currículo como práxis:** sua orientação fundamental é a emancipação do ser humano. Para isso, alunos e professores devem estar ocupados de maneira con-

---

<sup>12</sup> - Para Grundy, enquanto construção teórica, é difícil a junção dos diversos interesses constitutivos do conhecimento. Porém, na prática, considera quase impossível que um único interesse domine a prática do professor.

junta como participantes ativos na construção do conhecimento. Considera que o mundo cultural é uma construção humana, e que, portanto, pode ser recriado. Parte do pressuposto de que, quando os alunos enfrentam os problemas reais de sua existência, sua compreensão tende a ser cada vez mais crítica, ao invés de alienada. Esta compreensão crítica não consiste em apenas adotar uma postura de questionamento da vida em geral, mas sim, em um processo de discernimento da verdade, o qual pode levar à possibilidade de mudança, de transformação. O currículo como práxis não consiste em uma ação que mantém o mundo como está. Trata-se de uma ação que tenta modificar tanto o mundo, quanto a compreensão sobre ele.

De posse das contribuições de Macdonald e Grundy, ambos compartilhando o mesmo referencial teórico, a teoria dos interesses cognitivos humanos de Habermas, e, portanto, com os mesmos pressupostos básicos, pôde-se buscar estabelecer uma correspondência com suas características principais, mostradas no Quadro 05 e usada para repensar o significado das perspectivas em currículo, realizado no próximo item deste capítulo.

Quadro 05 - As perspectivas de currículo de Macdonald e Grundy

Autores		Macdonald	Grundy	Macdonald	Grundy	Macdonald	Grundy
Características							
Interesses cognitivos humanos		Técnico		Prático		Emancipador	
Objetivo		Controle sobre o meio ambiente		Consenso e comunicação		Emancipação e libertação	
Modelo de currículo		Técnico-linear	Produto	Circular-consensual	Prática	Dialogico	Práxis
Ênfase do currículo		Planos, programas, objetivos, conteúdos, estratégias de avaliação		Processo de aprendizagem		Problemas reais da existência humana	
Objetivo do currículo		Domínio da técnica		Resultado da ação	Base racional para a ação	Emancipação do ser humano no pela libertação das estruturas sociais opressivas	
Concepção conhecimento		Mercadoria a ser repassada		Desenvolvimento das potencialidades individuais		Construção humana, podendo ser recriado	
Ação docente		Executar ação pré-determinada		Interação com alunos		Discernimento da verdade e ação para transformar	
Relação professor-aluno		Ambos são tomados como objetos		Interativa (sujeito)		Participantes ativos na construção do conhecimento	
Autores		Tyler, Bobbit, Goodlad		Greene, Pinar		Paulo Freire	



### **1.3- Repensando o significado das perspectivas em currículo**

A complexidade é característica da teoria no campo curricular. Tal complexidade é decorrência da não possibilidade da abordagem integral do currículo. Os autores que trabalham com as perspectivas de currículo privilegiam alguns componentes em detrimento de outros, na dependência da influência de determinados fatores, de ordem individual ou social. Lidar com esta complexidade se torna bem difícil, uma vez que as perspectivas, na verdade, são recortes distintos e arbitrários da mesma realidade.

É claro que toda classificação das perspectivas de currículo é resultado de uma opção política. A objetividade que delas se depreende não é simplesmente uma dádiva da ciência ou um elemento de controle da educação: é principalmente uma posição política. É claro também que os que classificam de uma ou outra forma, o fazem de acordo com os caminhos que abraçam. Nenhuma análise é neutra, pois sempre revela as bases e pressupostos de quem as expõe. As concepções de currículo são interpretações realizadas por estudiosos e, portanto, estão ligadas a determinado momento histórico e a questões individuais importantes para aqueles que as formularam.

Observa-se, inicialmente, uma diferença fundamental existente entre os especialistas que trabalham na área de currículo, em relação ao posicionamento acerca da totalidade social. Por um lado, há os que almejam mudanças, e por outro, existem os que desejam conservar as coisas como estão. O mesmo pode ser notado em relação às perspectivas de currículo: em qualquer que seja a classificação adotada, pode-se verificar a existência de orientações com tendências que poderiam ser denominadas de “progressistas” e aquelas com tendências “conservadoras”. Entre as primeiras, há a opção pelos conceitos de abertura, justiça e igualdade social. Entre as últimas, prevalece a crença de que o sistema econômico da sociedade moderna, o capitalismo, com sua ideologia constitutiva, o li-

beralismo, é a fórmula ideal para resolver os problemas do mundo atual. Esta opção naturaliza não apenas as desigualdades, mas até mesmo a exclusão social. A manutenção do *status quo* sempre tem benefícios e justificativas trazidos por alguma teoria apresentada como estável e definitiva.

Essa dicotomia nos estudos curriculares vem desde o início do século, com Dewey e Bobbit, quando a atenção dentro do currículo era dada tanto às matérias tradicionais, as quais deveriam ser mantidas, quanto às forças impulsionadoras das mudanças, que queriam ver a escola modernizada. Dewey (1979) considera que suas idéias “*prendem-se ao ideal genuíno da educação como expansão das aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins sociais*” (p.106). O currículo apregoado por estes autores estava voltado tanto para as necessidades individuais do aluno, quanto para as necessidades da sociedade.

Passando do início do século para o momento atual, e tratando especificamente das perspectivas de currículo de Eisner e Vallance (1974) e Eisner (1992), uma primeira observação que pode ser feita é que a forma como elas são colocadas é por demais clara, nítida, sem mistério. O pensamento alicerçado nas oposições simples, no isso ou naquilo, parece indicar a existência de um fórmula, de uma receita a ser seguida. Outro significado que emerge daquelas perspectivas é que todas as escolas deveriam assumir uma posição definida, clara. Como existem várias possibilidades, existem também alternativas: ou se adota uma delas, ou criam-se outras. Até mesmo o título que Eisner e Vallance dão ao livro, “*Concepções conflitantes de currículo*”, confere a impressão que as várias orientações competem entre si, como se houvesse a possibilidade de serem mais ou menos eficientes. Nada mais coerente com a ideologia liberal. Isto permite notar que essas posições sobre currículo são extremamente “acadêmicas”, ou “didáticas”, e, portanto,, insuficientemente contextualizadas e situadas.

A classificação efetuada por estes autores representa, sem dúvida, um esforço teórico significativo, uma tentativa de iluminar a realidade. No entanto,

podem ser apontadas algumas limitações: a) são concepções mutuamente excluídas, numa perspectiva reducionista; b) a abordagem é realizada de forma superficial, carecendo de uma análise aprofundada dos diversos pressupostos teórico-filosóficos subjacentes.

Em sua publicação de 1992, quando Eisner transforma suas orientações em ideologias, deixa de aprofundar a discussão em torno do conceito do próprio termo "ideologia". Considera como ideologia, qualquer objetivo, qualquer tendência que as escolas tenham, e, assim, reduz o significado do termo, empobrecendo-o e evitando situar historicamente a palavra. Toma-a aqui e agora e assim cai no relativismo: quando considera as perspectivas como ideológicas, qualquer explicação se torna aceita, válida.

O que Eisner oculta, essencialmente, é a historicidade das concepções. Apesar deste ocultamento, elas possuem um porquê e uma lógica, ou seja, uma história. Somente conduzindo o raciocínio até o plano propriamente epistemológico, para atingir as suposições, os pressupostos em que se sustentam, as bases de que partem, é que será possível compreender as perspectivas de currículo e o papel que cabe a cada uma delas dentro de seu contexto sócio-cultural. É necessário estudar a diversidade do currículo na diversidade de suas concepções, pois cada currículo constitui uma síntese de múltiplas determinações.

Para a compreensão mais aprofundada, portanto, das perspectivas, deve-se tentar responder às perguntas: como tem se desenvolvido o campo do currículo no século XX? Como os avanços científicos e tecnológicos deste século têm contribuído para o desenvolvimento desta área de estudos?

A revolução industrial, a produção em série, a busca da eficiência e da produtividade, oriundas do advento do capitalismo, penetram também nas escolas, que passam a funcionar como se os alunos fossem produtos de um processo otimizado de produção em série. Os educadores do início de século trabalharam fundamentados por esta perspectiva, procurando eliminar as "perdas em educa-

ção”, através do aproveitamento mais eficiente da planta física da escola, na obtenção de “produtos educados”. Entretanto, a padronização do produto não foi o único objetivo da escolarização: um currículo oculto estava mascarado pelo canto da sereia de crianças educadas por um meio mais eficiente para o novo mundo industrial. Era o objetivo político do *controle social*. Ao mesmo tempo em que o mundo se industrializava, criando um poderoso capital para o consumo de bens duráveis, o campo social, político e psicológico também era influenciado. Segundo Lincoln (1992), o conceito dominante de sociedade era a do “culto da eficiência”, que predominou principalmente entre 1920 e 1970.

Posteriormente, com a chamada segunda revolução industrial, a revolução eletrônica ou tecnológica, a produção do modelo de currículo com ênfase na eficiência ressurgiu mudado. A autoridade coercitiva do controle social foi relocalada por meio da especificação dos “outcomes” educacionais, que seriam obtidos caso se conseguisse o desejado “produto educacional”. Incluem-se aqui as perspectivas de currículo como tecnologia, tradicionalista e eficiência social.

Como reação a essa fase de tradição do cultivo e eficiência em educação, surgem as orientações voltadas para o humanismo, no sentido do questionamento do mundo da eficiência, da estrutura econômica capitalista e do liberalismo.

As teorias tradicionais do currículo foram colocadas em discussão, principalmente a lógica de Tyler, com base em análises existenciais, políticas e históricas. Como crítica ao tradicionalismo, surge o reconceptualismo, que tenta reconceber os currículos em uma perspectiva mais ampla e mais humana do que a teoria desenvolvida na primeira parte do século. Surgem também os adeptos e estudiosos da teoria crítica, os quais percebem as teorias de currículo inseridas numa perspectiva histórica, econômica e social. Consideram a desigualdade existente na sociedade e na escola, no favorecimento dos objetivos de produção numa economia capitalista. Trabalham os conceitos de hegemonia e reprodução cultural,

resistência, currículo oculto, ideologia. Demonstram a não existência de currículos neutros, livres de ideologia<sup>13</sup>.

O ressurgimento da tradição humanística ocorre a partir da década de setenta, na forma de estudos históricos, teorias críticas, exames filosóficos, investigações hermenêuticas, políticas, econômicas e artísticas. Para Lincoln (1992) a contribuição dos reconceptualistas - os estudiosos que criticam o tradicionalismo - reside principalmente na possibilidade de: 1) dotar a análise sobre currículo de uma perspectiva mais ampla quando interagem o currículo com forças políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciam a educação e 2) poder debater seus pressupostos: assumem o currículo e as teorias curriculares como um teatro social, histórico, econômico e cultural, onde alguns são privilegiados e outros não e onde a escolarização fornece "produtos" a serem consumidos para propósitos industriais e tecnológicos e não para os cidadãos ativos. De acordo com Apple (1994), "*as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas...*" (p.41)

Os estudos de Macdonald e Grundy encaixam-se nesta perspectiva mais abrangente, quando preconizam que o conhecimento humano não existe de forma independente dos interesses humanos. O trabalho desses autores conecta o conteúdo, a forma e os objetivos do currículo a estruturas mais amplas, as quais criam as condições de desigualdade características do mundo atual.

O que pode ser considerado a partir da trajetória percorrida para o desenvolvimento deste trabalho, é que as concepções de currículo não podem estar desvinculadas da visão fornecida pela história e nem da historicidade como uma interpretação. O currículo pode ser entendido como uma entidade socialmente construída pelos homens e como tal, sujeito a revisões.

---

<sup>13</sup> - Para maior aprofundamento ver: APPLE (1982): *Ideologia e currículo* e APPLE (1989): *Educação e poder*.

É por essa óptica, então, que serão analisadas as reformulações curriculares dos cursos de Nutrição neste estudo, na tentativa de apreender o conhecimento que está sendo valorizado e construído nos currículos, assim como o conhecimento que está sendo desvalorizado. Isto possibilitará a apreensão da visão de mundo, dos valores presentes neste conhecimento, permitindo a clareza acerca deles e a possibilidade de reflexão sobre os caminhos e as alternativas possíveis para a sua transformação.

Uma evidência surgida através do estudo das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição é a de que as mudanças ocorrem como um processo. Processo constituído por momentos, por decisões e por atitudes que são tomados frente aos problemas diagnosticados e vivenciados. Por este motivo, fez-se necessário o estudo dos processos de mudança curricular de um modo geral, apresentado no item a seguir.

## **2. *As mudanças curriculares***

O estudo das reformas empreendidas em educação serve para aprofundar a análise em torno dos projetos políticos daqueles que as propõe e do momento histórico em que surgem, contribuindo para a apreensão dos nexos, dos eixos condutores e dos traços característicos existentes nas propostas de reforma curricular.

Cuban (1992) considera importante perceber que as mudanças em educação ocorrem em meio a estruturas relativamente estáveis e que existem algumas crenças comuns em relação às mudanças curriculares, as quais necessitam ser questionadas como a de que a mudança planejada é sempre positiva, que as mudanças estão divorciadas da estabilidade e que uma vez adotada a mudança

sempre ocorrem melhoras. Este autor também distingue entre os vários tipos de currículo: o currículo oficial (formal), o currículo real e o currículo que os alunos aprendem, assinalando que as reformulações ocorrem principalmente no currículo oficial, enquanto que o currículo real, aquele que os professores desenvolvem em sala de aula, goza de apreciável durabilidade. Ou seja, apesar das propostas de reformulação curricular sugerirem “movimento”, elas apresentam a tendência de estarem restritas aos discursos teóricos e aos documentos oficiais. O processo não é linear e na sua operacionalização estão imbrincados fatores de ordem administrativa, psicológicos e até pessoais, limitantes da implementação prática.

Por isso mesmo as mudanças curriculares estão sempre a se repetir, acontecendo sempre em ciclos (Alexander et al,1996). Sacristán (1996) sustenta inclusive que *“algumas reformas se seguem às outras como se fossem convulsões periódicas”* ( p.54). Isto acontece porque não se extraem lições do passado ou devido ao desconhecimento das raízes psicológicas e filosóficas que sustentam estes processos. Na ausência da crítica teórica ou na falta da definição dos limites filosóficos das reformulações, a perspectiva prática delas torna-se bastante limitada. A insuficiência destes conhecimentos pode contribuir para um reflexão superficial ou para a análise limitada das propostas de inovação curricular.

Huberman (1973) em seu livro *“Como se realizam as mudanças em educação”* analisa os processos em que se dão as mudanças no campo educacional, considerando que este processo deve ser entendido dentro da óptica do comportamento humano e das relações humanas. Ao analisar os processos de reformulação no ensino, detém-se no exame das pré-condições para que ocorram as mudanças, nas características comuns às reformulações e nos tipos e graus de transformação que podem ocorrer. Classifica-as também quanto à natureza e aos aspectos envolvidos e discorre sobre os fatores de resistência à reforma, proporcionando uma visão geral dos agentes que intervêm na mudança.

Pinar et al. (1995) também assinala os fatores que afetam a implementação das mudanças, como: a necessidade e relevância da reformulação pretendida, a clareza dos objetivos da reformulação, a complexidade, a qualidade e a

praticidade da proposta. Considera o papel do coordenador, o relacionamento entre os professores e o grau de cooperação existente entre eles, como fatores contribuintes para o sucesso ou o fracasso da reformulação pretendida.

Uma contribuição relevante de Huberman reside no estudo dos modelos de mudança em educação, ou seja, das variadas formas em que as reformulações/ inovações educacionais ocorrem. Assinala, no entanto, que *“nenhum desses modelos é inteiramente realizado na prática e nenhuma tentativa foi feita para combinar os três métodos num sistema geral”*. (p.105)

Torna-se importante sumariar os modelos propostos por Huberman, para o futuro aprofundamento no estudo das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição.

### **1- Modelo de pesquisa, desenvolvimento e difusão:**

Nesse modelo o processo de mudanças ocorre como uma progressão lógica, bem planejada, que vai desde a sua descoberta até a sua utilização, como se fosse uma reação em cadeia: *“O processo de mudança aparece como uma série de acontecimentos ordenados, começando pela definição de um problema ou pelo nascimento de uma idéia, seguindo-se a elaboração (de soluções e de protótipos) e finalizando pela difusão do produto a um grupo visado.”*(p.90).

A mudança educacional constitui-se, portanto, em uma série racional de fases: 1) pesquisa (invenção ou descoberta), 2) desenvolvimento (elaboração), 3) difusão e 4) adoção (utilização).

Uma crítica que pode se colocada a esse modelo é a de que, na verdade, é um modelo paternalista, na medida em que considera imprescindível a presença de especialistas para o desencadeamento do processo: *“os melhores resultados são obtidos por peritos que decretam o que é bom para os praticantes, elaborando planos e disposições aplicáveis a eles, mais que com eles colaborando”*



(p.26). Em outras palavras, o usuário é totalmente passivo neste modelo de inovação em educação.

## 2- Modelo de interação social

Nesse modelo, algumas fases são seguidas pelo usuário: 1) conhecimento da inovação; 2) interesse acerca da inovação; 3) avaliação; 4) experimentação e 5) adoção, "*num processo de comunicação social com seus colegas*". (p.82)

Baseia-se no pressuposto de que o meio mais eficaz de difundir uma inovação é o contato pessoal, a interação social. Valoriza a difusão da informação e dá importância à rede interpessoal de difusão da mudança, pois considera que "*havendo tomado conhecimento da nova prática, o futuro adotante decide utilizá-la, consultando outras pessoas*" (p.26). Pressupõe, também, a existência de líderes, importantes na divulgação das novas idéias.

## 3- Modelo de resolução de problemas

Este o é modelo utilizado nas reformulações curriculares dos cursos de Nutrição e que pôde ser constatado por meio deste estudo. Os cursos apesar de não demonstrarem o conhecimento teórico do modelo, o desenvolvem na prática, conforme poderá ser visualizado no capítulo III.

Suas principais características são: 1) ênfase na solução dos problemas detectados; 2) participação dos destinatários na obtenção das soluções e, 3) utilização freqüente de um "agente de transformação" ou de um consultor temporário, especialista na área: "*Quase sempre um 'agente de transformação' externo é necessário para aconselhar os indivíduos acerca das soluções possíveis e das estratégias de execução*" (p.84)

Segundo Jorge (1993), Huberman apresenta o “ciclo de solução de problemas”, constituído pelas seguintes fases:

- 1- inquietude inicial
- 2- percepção de uma necessidade e tomada de decisão
- 3- diagnóstico da necessidade como problema
- 4- busca de soluções
- 5- aplicação de uma possível solução à necessidade
- 6- solução do problema ou repetição do ciclo.

Ou seja, este modelo parte da motivação interna do grupo interessado, evidenciando aqueles a quem a mudança se destina. O diagnóstico dos problemas pesquisados a partir dos sintomas manifestos no ensino precede a definição de soluções. A ação dos agentes de transformação (assessores, consultores) não é diretiva: eles não se incumbem de resolver os problemas, mas fornecem indicações, recomendações e esclarecimentos úteis para a sua resolução.

Um fator positivo que pode ser considerado neste modelo é que a mudança cuja iniciativa é tomada pelos que vão utilizá-la é mais sólida, na medida em que se espera o comprometimento dos participantes.

## **2.1- Refletindo sobre as mudanças curriculares**

À despeito dos “modelos”, das formas em que podem se dar as reformulações dos currículos, deve-se atentar sobre alguns pontos que por vezes passam despercebidos, mas que assumem importância quando se trabalha com as reformulações curriculares como um processo e não como um simples acontecimento. São pontos que podem tornar-se limitantes do processo, podendo comprometer a aceitação e até mesmo o sucesso das reformulações pretendidas.

Deve-se ter em mente, em primeiro lugar, que as propostas curriculares geralmente são desenvolvidas por especialistas que trabalham fora da sala de aula e, também, que são concebidas como um processo linear no qual os professores apenas implementam as reformulações formuladas pelo grupo responsável. Ou seja, as propostas curriculares são elaboradas dentro da perspectiva da “fidelidade”, o que significa em serem pensadas numa perspectiva ideal e não numa perspectiva real. A perspectiva real inclui conflitos, contradições, etc. Perde-se assim, a perspectiva denominada da “adaptação mútua” (Pinar et al., 1995), na qual o processo de ajustes curriculares são elaborados por especialistas juntamente com os que desenvolvem o currículo no contexto da sala de aula, implicando em negociação e flexibilização de ambas as partes.

Fica claro, portanto, o papel primordial dos docentes na implementação das reformulações curriculares. Pinar et al. (1995) consideram, inclusive, a figura do professor como central no desenvolvimento do currículo: se se pretende que ocorram mudanças, tornam-se imprescindíveis também alterações no pensamento dos professores: *“Neither a stimulus nor a curriculum can be psychologically relevant entities apart from a person’s interpretation of them”* <sup>14</sup>(p.702). Em outras palavras, é necessário que ocorram alterações no nível individual, para que se efetivem alterações curriculares.

Segundo Pinar et al.(1995), Paris (1989), ao analisar as mudanças em educação através da perspectiva daqueles que as desenvolvem assinala que: 1) a reformulação é um processo de crescimento real e de mudança no pensamento e na prática, mais que um procedimento de organização do “design” e de implementação do currículo, 2) o trabalho dos professores com o currículo é formulado em resposta às suas próprias percepções de seus contextos.

Em síntese, os processos de reformulação curricular freqüentemente envolvem contextos conflituosos que incluem práticas desenvolvidas, histórias de

---

<sup>14</sup> - *“Nem o estímulo, nem o currículo podem ser entidades psicologicamente relevantes separados da interpretação pessoal que se faz deles”*.

vida e ideologias dominantes estruturais e individuais e também a interpretação desses contextos a partir das perspectivas significativas para os participantes.

Em relação às reformulações curriculares dos cursos de Nutrição aqui estudadas, nota-se que as principais mudanças centram-se em disciplinas. Determinam-se quais disciplinas serão excluídas, incluídas, substituídas; disciplinas que terão sua carga horária aumentada ou suprimida e assim por diante. Na verdade, o que se faz é uma seleção do conhecimento e assim fica estabelecido o conhecimento que é considerado válido ou não de estar presente no currículo. Daí a necessidade do aprofundamento acerca do significado das disciplinas no currículo, pois elas serão tomadas como instrumento de análise dos cursos estudados, o que será realizado a seguir.

### **3. O significado das disciplinas escolares**

A tradição curricular no Brasil tem estado centrada no currículo organizado em disciplinas. O currículo em disciplinas é uma das formas em que ele pode ser estruturado.<sup>15</sup> Do ponto de vista histórico, o surgimento da diferenciação do conhecimento em múltiplas disciplinas autônomas, vem -se concretizando desde o início do século XIX. Tal origem encontra-se vinculada ao processo de transferência social que acontecia nos países europeus mais desenvolvidos e que necessitava de uma especialização, de acordo com a divisão material do processo produtivo que a industrialização favorecia. As técnicas e os saberes foram se diferenciando progressivamente, assim como a linguagem que os caracterizava. Sur-

---

<sup>15</sup> - O currículo pode também ser planejado em torno de núcleos que superam os limites estabelecidos pelas disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, períodos históricos, espaços geográficos, idéias, etc. Nesses os estudantes seriam obrigados a manejar marcos teóricos, conceitos, procedimentos e destrezas de diferentes disciplinas para compreender ou solucionar as questões e problemas colocados. Para maiores esclarecimentos ver Torres (1994).

ge, assim, o conceito de “disciplina”, cada uma com seu objeto de estudo, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos (Torres, 1994).

Gallo (1995) assinala:

*Na atividade de interpretação da realidade, o ser humano construiu todo o arcabouço de conhecimento de que dispomos. Inicialmente circunscrito ao campo de Filosofia, tal saber cresceu tanto a ponto de começar a ‘ramificar-se’ dando origem a novos campos e áreas do conhecimento. Essa especialização deu-se através de uma **disciplinarização**, ou seja, da delimitação de campos específicos para cada forma de se abordar em determinados aspectos da realidade, cada um deles constituindo-se numa **disciplina** específica e independente. (p.45, grifos do original)*

O currículo nunca é, porém, apenas um conjunto neutro de disciplinas e conteúdos que de alguma forma aparecem nas salas de aula. Apple (1994) considera o currículo como uma “tradição seletiva”, ou seja, resultado de seleção efetuada por alguém ou por um grupo em torno do que seja o conhecimento necessário e legítimo.

Esta é a visão apregoada pela “Nova Sociologia da Educação” (NSE), corrente surgida no início da década de setenta, na Inglaterra, que considera os currículos como uma construção social e correspondentes a uma seleção da cultura (Forquin, 1992; Apple, 1994; Goodson, 1995). Para Moreira (1994), o objetivo original da NSE é o de “evidenciar o caráter arbitrário da seleção e da organização social do currículo” (p.274).

Forquin (1995) considera que

*...a contribuição específica dessa sociologia da educação de inspiração “antifuncionalista” e “antipositivista” é deixar de apreender o saber veiculado pelo ensino como entidade “absoluta” e dotada de um valor intrínseco, para considerá-la como uma construção e desafio sociais, como aquilo que é produzido em uma “arena” entre grupos com “perspectivas” divergentes. (p. 150)*

Os currículos passam, assim, a ser considerados como construções sociais e vistos como correspondentes a *“uma seleção da cultura, subordinada a interesses que raramente beneficiam as camadas subalternas da população”*. Tendo a organização social do conhecimento como foco central, portanto, as análises de currículo como construção social buscam compreender *“porque certos conhecimentos são, e outros não, considerados válidos de serem ensinados e aprendidos em um determinado momento histórico”*. (Moreira, 1994, p.273)

Estruturar o currículo de um curso significa manifestar compromissos e crenças acerca das funções que o ensino deve cumprir em nossa sociedade. Implica, por um lado, pensar as possibilidades dos alunos em adquirir conhecimentos, destrezas, atitudes e valores e, por outro lado, na forma de obtê-los. Para Torres (1991), os projetos curriculares, as disciplinas, os conteúdos, a organização do ensino, as condutas de professores e alunos não devem ser contemplados como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias e daquilo que ocorre em outras dimensões da sociedade, como a econômica, cultural e política. Grande parte das decisões que são tomadas no âmbito educativo estão condicionadas pelas outras esferas da sociedade e alcançam seu significado a partir da análise que leva em conta esta interpretação.

Dentre os autores que realizam o aprofundamento do significado das disciplinas escolares na década atual, na perspectiva da NSE, destacam-se Goodson (1991) e Torres (1994).

Segundo Moreira (1994), Goodson analisa o significado das disciplinas com base em três hipóteses: 1) as disciplinas não são entidades monolíticas, mas sim amálgamas cambiantes de subgrupos e tradições; 2) a consolidação de uma disciplina no currículo tende a envolver a passagem de uma orientação inicial mais pragmática para uma tradição mais acadêmica, e 3) a interpretação dos debates relativos às disciplinas curriculares precisa considerar lutas por espaço, status e recursos ( p.275)

Torres (1994) trabalha o conceito de “disciplina” em seu livro *“Globalización y interdisciplinariedad: el curriculum integrado”*. Uma disciplina seria,

*una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo. (p.58)*

Torres assinala que, para que um corpo de conhecimentos possa ser etiquetado como disciplina, tem que cumprir uma série de requisitos. Devido ao forte peso do paradigma positivista, que desde o século XVIII vem controlando a ciência e o pensamento do Ocidente, geralmente as condições impostas às disciplinas obedecem à lógica desse paradigma.

Para o citado autor, as disciplinas não são corpos eternos e imutáveis. São, ao contrário, fruto de um devenir histórico. Estão em constante evolução e transformação e surgem como conjuntos ordenados de conceitos, problemas, métodos e técnicas que possibilitam tanto a análise como a interação com a realidade. Em síntese, as disciplinas nos impõem uma determinada forma de pensar com suas possibilidades e riscos.

Com a emergência da NSE, origina-se uma nova área de estudos e pesquisas, a “história das disciplinas escolares”. Para Santos (1990) essa área pretende *“explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo”* (p.01). Assinala que o desenvolvimento de uma determinada disciplina está na dependência tanto de fatores internos, como externos. Os primeiros, relacionados às próprias condições de trabalho na área, e os últimos, vinculados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. Assinala também que a evolução de uma disciplina deve ser entendida,

*como resultante de contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade.[...]. Assim, a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis (Santos, 1990, p.7).*

O interesse pelos estudos sócio-históricos das disciplinas escolares tem aumentado a partir da década de oitenta. Tais estudos demonstram que o destino de qualquer disciplina é influenciado por disputas entre os grupos que a compõem e que *“são influenciadas por aspectos da política educacional e da sociedade mais ampla”*. (Moreira, 1990, p.35)

As disciplinas são vistas pelos sociólogos das disciplinas escolares, como *“corpos dinâmicos de conhecimento, elaborados por comunidades de especialistas”* e são consideradas como foco de conflitos e interesses. Esta visão, na verdade, mostra o caráter dinâmico das disciplinas constituindo-se em um avanço sobre *“a noção ingênua de uma disciplina como uma comunidade de especialistas compartilhando pacificamente conteúdos, métodos, pressupostos, problemas e fronteiras, e trabalhando juntos para o desenvolvimento da disciplina”*. (Moreira, 1990, p. 36)

Um dos reflexos imediatos da disciplinarização é a *“compartimentalização”* do conhecimento em disciplinas, as quais cristalizam-se nos currículos. A compartimentalização do conhecimento tanto tem pontos positivos como facilitar o acesso do aluno aos saberes, às informações contidas em cada disciplina, como se estas fossem *“arquivos”* e os professores de certa forma *“arquivistas”*, quanto negativos, quando impede a percepção da possibilidade de interconexão entre as várias disciplinas, ou entre as gavetas dos *“arquivos”* (Gallo 1995, p.45).

Em última instância, a decisão por esta ou aquela disciplina, por este ou aquele conteúdo a integrar o currículo, significa a adesão a um modo de entender o mundo e ao conhecimento válido para este mundo. A seleção de conteúdos é



um processo no qual múltiplas regras de mediações sociais e individuais se inter-cruzam, com contradições e conflitos próprios das organizações humanas. As disciplinas são estruturadas hierarquicamente, como se algumas fossem mais poderosas que outras.

O que as disciplinas revelam, na verdade, é que o que deve ser ensinado, mais que uma questão educacional, é uma questão ideológica e política. Conforme considerado por Moreira (1990), só é possível entender mudança curricular fazendo-se uma análise da formação social e do papel da educação nela.

O exame das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição nesta dissertação será realizado tomando por base as modificações efetuadas nos currículos. A partir dos significados atribuídos às disciplinas curriculares no presente capítulo, será possível compreender o processo de mudança curricular relacionado às especificidades do contexto institucional e sócio-econômico em que está situado.

## CAPÍTULO II

### REVISITANDO A FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA

*“O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário”.*

(Antônio Gramsci, 1987, p.12)

A formação do nutricionista vem sendo tema discutido na América Latina em eventos científicos envolvendo especialistas e profissionais da área de Nutrição, desde a década de sessenta, a partir da qual tem ocorrido uma significativa expansão dos cursos de Nutrição latino-americanos. Esses encontros, têm contado com o apoio da Organização Panamericana da Saúde -OPAS/OMS- que desde 1940 colabora técnica e financeiramente com a realização de eventos sobre a formação do nutricionista, com o propósito de definir o papel deste profissional e homologar o currículo dos programas de formação <sup>20</sup>.

No Brasil, a formação em Nutrição tem sido alvo de preocupação não apenas das instituições formadoras, como também de outras instituições governamentais e dos órgãos representativos da categoria, principalmente da entidade de representação profissional dos nutricionistas, a Associação Brasileira de Nutrição<sup>21</sup> -ASBRAN-, que no decorrer das últimas décadas tem realizado eventos e

---

<sup>20</sup> - Segundo a OPAS (1977), até a década de quarenta havia apenas duas escolas de Nutrição na América Latina, aumentando para quase quarenta no início dos anos setenta.

<sup>21</sup> - Essa entidade foi criada oficialmente em 1972, como Federação Brasileira de Nutrição-FEBRAN-, herdeira do caráter nacional que a Associação Brasileira de Nutricionistas-ABN-, primeira entidade a congrega nutricionistas no Brasil, vinha tentando cumprir. Posteriormente, em 1990, durante a XVI Assembléia Geral Ordinária dos Delegados da FEBRAN, muda sua denominação para ASBRAN, devido à necessidade de adequação legal às entidades da sociedade civil, pois o termo Federação corresponde às organizações sindicais (ASBRAN, 1991)

estudos acerca da formação acadêmica do nutricionista.

A partir da bibliografia nacional concernente ao profissional nutricionista, verifica-se a existência de trabalhos desenvolvidos nas décadas de oitenta e noventa que recuperam a trajetória da formação e da prática desse profissional, dentro de uma abordagem histórico social, ou seja, no contexto do processo de constituição da sociedade capitalista brasileira. Constata-se, através deles, que a prática do nutricionista assim como o currículo dos cursos de Nutrição têm contribuído para a manutenção/reprodução das relações sociais vigentes <sup>18</sup>.

A evolução na reflexão acerca desse profissional continua na década de noventa, com a publicação de artigos e a realização de estudos nos quais ocorrem o aprofundamento da discussão em torno de objetos mais específicos, como por exemplo, as proposições teóricas debatidas pelos nutricionistas na década de oitenta e as representações sociais que esses profissionais trazem sobre a sua prática<sup>19</sup>. Além deles, livros publicados assinalam questões primordiais para a compreensão dessa profissão no mundo contemporâneo, como o de Bosi (1996) *“Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão”*, que discute a identidade e a profissionalização dos nutricionistas<sup>20</sup>. Em *“Nutrição, trabalho & sociedade”*, Viana (1996) estuda a prática desenvolvida pelos nutricionistas na área de

---

<sup>18</sup> -Ver os estudos: 1) SANTOS (1988): *Nutricionista e sociedade brasileira: elementos para abordagem histórico-social da profissão* (dissertação de mestrado/UFBA); 2) BOSI (1988): *Ciência e ideologia: a face oculta da Nutrição* (Ed. UFRJ/ Ed. Espaço e tempo) e 3) BARRETO (1992): *Saúde, sociedade e a formação do nutricionista* (dissertação de mestrado/ UFG)

<sup>19</sup> - Ver: 1) PRADO (1992): *Autonomia: tentadora e reificada - estudo sobre os nutricionistas dos centros municipais de saúde do Rio de Janeiro*, (dissertação de mestrado/ENSP-FIOCRUZ-RJ) e 2) NUNES (1992): *Nutricionista: um profissional em busca de seu papel social* (dissertação de mestrado/PUC/SP).

<sup>20</sup> - Esse livro é resultado da tese de doutorado (1995): *Definindo fronteiras: o nutricionista e sua profissionalização*. Nessas obras Bosi assinala que a profissão exercida pelo nutricionista, na realidade, é ainda uma semi-profissão, uma vez que sua base cognitiva *“não lhe possibilita uma clara identidade profissional, bem como o monopólio e a autonomia técnica no desempenho de certas atividades”*(p.179).

Alimentação Institucional, na tentativa de apreender o significado social desta prática <sup>25</sup>.

A compreensão da formação do nutricionista, enquanto prática social desenvolvida numa realidade concreta e histórica, é obtida ao se responder à pergunta: que condições materiais permitiram o desenvolvimento do profissional nutricionista no Brasil? Assim, a formação profissional deve ser analisada como parte integrante da prática produtiva capitalista, através do resgate histórico da formação, inserida no contexto da estrutura sócio-econômica brasileira, pois a pergunta "para que formar nutricionistas?", está ligada a uma outra: "qual a razão social desta formação?"

A formação em Nutrição será estudada, no presente capítulo, a partir dos eventos e estudos latino-americanos com influência destacada na formação do nutricionista no Brasil e dos estudos e eventos brasileiros realizados com o propósito de discussão dessa temática. Nestes momentos, ocorrem o debate e a construção de propostas visando ao aprimoramento da formação desse profissional, propostas essas que resultam em recomendações utilizadas para a organização dos currículos dos cursos de Nutrição. Essas propostas estas não surgem ao acaso, mas são originadas das experiências dos indivíduos com o mundo concreto, das relações dos homens entre si e destes com as coisas. Cada passo ocorrido na evolução da formação do nutricionista, portanto, não deve ser entendido como uma etapa linear, mas como o resultado de processos contraditórios, de avanços e retrocessos, de lutas e interesses em jogo.

Ao estudar a formação do nutricionista no Brasil inserida no contexto da formação latino-americana, não se pretende homogeneizar os países da América Latina, no sentido de considerar as condições e os problemas vivenciados pela formação brasileira comuns aos demais países. Parte-se do princípio de que a si-

---

<sup>25</sup> - O estudo que originou este livro foi a dissertação de mestrado: "*O nutricionista no Pólo Petroquímico de Camaçari- Bahia*" (1994), que conclui com uma discussão sobre o conflito vivido pelos nutricionistas em relação à sua identidade profissional.

tuação vigente no país, representa a síntese de uma determinação histórica que se vem desenvolvendo a partir de um processo de evolução social vinculado ao modo de produção capitalista brasileiro.

Um esclarecimento é necessário a respeito dos limites deste capítulo. É o colocado pela metodologia utilizada: a reflexão será realizada através dos estudos e relatos de eventos publicados sobre o tema em pauta, com a finalidade de iluminar o estudo das reformulações dos currículos dos cursos de Nutrição brasileiros. A visão permitida pelos estudos aqui tomados como referência, pode ser, em certa medida, limitante da apreensão do verdadeiro movimento do real vivenciado pelos atores participantes daqueles momentos.

## **1- Um breve histórico**

A formação do nutricionista confunde-se com a formação de profissionais para o mercado de trabalho em saúde, constituindo uma etapa da formação do mercado capitalista de um modo geral. O processo de formação deste mercado de trabalho, ou seja, a perspectiva da saúde enquanto “mercadoria”, tem início com o nascimento da ordem econômica capitalista, *“ y obtiene su configuración definitiva en el siglo XX, cuando el Estado y el capital, en el sector, pasan a influir de forma más decisiva en la determinación del precio y en las relaciones de compra y venta de esa fuerza de trabajo”*. (Medici et al., 1991, p.01)

Com o desenvolvimento do capitalismo na América Latina, a partir da década de trinta e nas duas seguintes, surge também a capitalização do setor saúde, que define a necessidade da especialização na formação profissional. A especialização em saúde é um dos traços comuns no cenário histórico dos países com

expressivo desenvolvimento sócio-econômico ao longo deste século<sup>22</sup>. Como consequência das transformações na divisão técnica do trabalho em saúde, surgem novos profissionais na área, entre eles, o nutricionista, cujos primeiros passos giram em torno do desenvolvimento da prática hospitalar de atenção ao paciente.

As décadas de trinta a cinquenta caracterizam-se pelo fortalecimento da atenção médica, constituindo o hospital o espaço privilegiado para este tipo de atenção. Essa etapa é a do desenvolvimento da medicina estatal e da incorporação da assistência médica como contribuição do Estado para o cuidado da enfermidade individual (Infante, 1992). As condições para o surgimento do profissional nutricionista aparecem, portanto, dentro do setor saúde, como divisão técnica do trabalho no setor, que até então concentrava no médico a responsabilidade da atenção ao paciente.

Essa divisão técnica, entretanto, constitui também uma divisão social do trabalho em saúde, evidenciada pelo modo como se articula neste período a prática do nutricionista no contexto da estrutura social latino-americana, caracterizada pela subordinação frente aos profissionais da medicina. Confirma-se, portanto, que as divisões técnica e social do trabalho em saúde são construídas institucionalmente a partir de determinantes histórico-sociais (Castellanos et al., 1992). A prática do nutricionista, na sua origem, está ligada à prática médica nos hospitais, exercida na área clínica, sem participação na promoção da saúde e tampouco na sua prevenção. Prática individual, curativa e hospitalar, pois o enfoque clínico orienta as ações para este tipo de atenção. O trabalho do nutricionista é utilizado de forma complementar ao ato médico e a este encontra-se subordinada.

O primeiro curso de formação de dietistas na América Latina, surge na Argentina, em 1926, quando o professor Pedro Escudero cria a Escola Municipal de Dietistas, que conquista o nível universitário em 1939 (ASBRAN, 1991).

---

<sup>22</sup> - SANTANA e GIRARDI (1993) consideram outras características comuns a esses países: crescimento das ocupações nos setores da indústria de transformação, nas atividades burocráticas e de prestação de serviços, com declínio na ocupação em atividades agrícolas; incremento da participação feminina no mercado de trabalho; difusão do assalariamento e redução do trabalho não remunerado.

No Brasil, a origem da profissão ocorre na região Sudeste, mais precisamente nas cidades de São Paulo e na então capital do país, Rio de Janeiro. Segundo a ASBRAN (1991),

*Coube a São Paulo, por iniciativa da Secretaria de Agricultura e Educação no Departamento de Ensino Profissional, a instalação do primeiro curso de dietistas em nosso País, dirigido por Pompeu do Amaral. Um ano após, em 1939, Paula e Souza, na Universidade de São Paulo, instalou curso semelhante de Nutricionista e também o de formação de Educadoras e Visitadoras de Alimentação, cursos estes funcionando na Faculdade de Higiene e Saúde Pública daquela Universidade (p.04).*

O nutricionista surge no Brasil, então, como dietista, dentro de uma equipe técnica individualista, com a responsabilidade de prestar assistência ao paciente, através da alimentação. Santos (1988) assinala que o dietista não passava de um profissional de nível médio, cuja formação e campo de prática eram pré-definidos pelos ideólogos da problemática alimentar brasileira da época, os médicos nutrólogos: *“o dietista pode ser compreendido como uma função que [...] passou a constituir mais um agente de saúde, trazendo já em sua origem histórica as determinações de uma prática complementar ao ato médico e a este subordinada técnica e financeiramente”* (p.39).

A relação hegemônica da medicina - profissão dominante na área da saúde - com as demais profissões da área tem sido discutida em alguns estudos. Para Castellanos et al. (1992), a medicina detém o domínio do trabalho intelectual na área da saúde e com isso o controle da assistência ao paciente, reproduzindo *“as relações de classe da sociedade brasileira, estabelecendo com as demais profissões do setor saúde relações de poder para a sua própria reprodução”* (p 74).

Trabalhos que analisam a trajetória da categoria dos nutricionistas, evidenciam a relação hierarquizada existente entre os profissionais de nutrição e

os médicos nutrólogos, recuperando o caráter de subordinação e os mecanismos de resistência utilizados pelos primeiros <sup>23</sup>.

Segundo Bazó (1977), a partir da década de cinqüenta, o dietista na América latina passa a ser designado de nutricionista-dietista, como uma adaptação da terminologia usada nos EUA, país em que eram formados os dois profissionais, o dietista e o nutricionista, com suas funções independentes e bem delimitadas.

O Brasil, porém, adota a denominação de “nutricionista”, diferentemente do ocorrido nos demais países latino-americanos, conforme mostram Ypiranga & Gil, (1989) : *“No Brasil, rejeitou-se porém este conceito e o termo Dietista designa um técnico de nível médio ou auxiliar de Nutrição. Esta decisão ficou oficializada internacionalmente, em 1966, em Caracas”*. (p.24)

Na América Latina até a década de sessenta, os esforços de formação de nutricionistas concentram-se na preparação de dietistas para trabalhar em instituições hospitalares (Ariza, 1992). No Brasil, por outro lado, além dessa prática hegemônica, a profissão tem raízes na fase em que o modelo capitalista de produção se vincula à política populista da década de quarenta, em que se origina a preocupação nacionalista por parte do Estado, como forma de embasamento social para sua manutenção no poder <sup>24</sup>.

Nesse contexto, desponta no país uma política social extremamente marcada pelo assistencialismo, período em que surgem os cursos de Nutrição. A necessidade de implementação da formação de recursos humanos nesta área vincula-se, portanto, à política assistencialista-populista assumida pelo Estado. Os

---

<sup>23</sup> - Ver SANTOS (1988) op. cit. p. 34-39 e NUNES (1992) op. cit., p.33-52.

<sup>24</sup> - Ver SANTOS (1988) op.cit., p.40-45, sobre a análise das pré-condições políticas para a emergência do profissional nutricionista no Brasil.



nutricionistas, administrando a alimentação para o trabalhador, constituem-se, então, em mais um instrumento de alívio de tensões sociais. (Ypiranga & Gil, 1989).

A institucionalização do nutricionista relaciona-se, portanto, às políticas de prestação de serviços assistenciais patrocinados pelo Estado, que desenvolve esta prática a partir dos órgãos públicos de saúde criados na década de quarenta. Entre eles, destaca-se o Serviço de Alimentação e Previdência Social<sup>25</sup> - SAPS - , órgão destinado à execução de parte da política social do Estado, vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, primeiro órgão de política de Alimentação instituído pelo Estado Brasileiro, auxiliar da política trabalhista de Vargas, como um dos meios de sustentação do seu governo. A função explícita daquele órgão era a de assegurar condições favoráveis e higiênicas à alimentação dos segurados dos Institutos de Aposentadorias e Pensões, subordinados ao ministério ao qual se vinculavam. De acordo com L'abbate (1988), colaborava, portanto, *“para suavizar possíveis tensões sociais, indesejáveis no momento em que se deve concentrar todos os esforços na construção de um sistema econômico de base capitalista industrial sob vigência da ideologia nacionalista”*. (p.17)

No SAPS, as funções diretivas eram exercidas por médicos nutrólogos, os quais, sentindo a necessidade de contar com pessoal especializado para a execução das atividades do setor, criaram cursos para a formação técnica desse pessoal como os profissionais de copa, cozinha e atividades afins ligadas à alimentação, entre eles, o dietista.

A experiência do SAPS como instituição formadora teve início, portanto, em 1943, com o curso de auxiliares técnicos em alimentação, que tinha a duração de um ano. Posteriormente, passou a contar com o curso de dois anos, que formava dietistas e mais tarde com o de três anos, para formação de nutricionistas, coordenado inicialmente pelo médico Dante Costa (Santos, 1988).

---

<sup>25</sup> - Criado no Rio de Janeiro, pelo decreto presidencial nº 2.478 de 05/08/1940.

A política de Nutrição do Estado Novo visava, acima de tudo, a transformar a alimentação em um instrumento eficaz de manipulação das classes subalternas. O Estado, ao assumir a alimentação do trabalhador, procurava, na verdade, atender aos interesses e necessidades das empresas privadas. Nesse período, deu-se a expansão da indústria de alimentos em consonância com o Estado, que criou outros órgãos públicos como o *Serviço Técnico de Alimentação Nacional* em 1942, e o *Instituto de Tecnologia Alimentar*, em 1944, iniciando a colaboração entre Estado e indústria de alimentos, com apoio a concessões de prioridades, subvenções e isenções fiscais, consideradas indispensáveis para o desenvolvimento daquelas indústrias, atividade econômica fundamental para a acumulação de capital (L'abbate, 1988).

Os programas de alimentação do governo inseriam-se, assim, dentro da nova configuração da sociedade de classes, reproduzindo a estrutura econômica capitalista em consolidação, porém camuflada através de uma ideologia paternalista: a alimentação oferecida ao trabalhador, aos menos favorecidos, aparenta ter caráter de prêmio, criando a possibilidade de extrair parcela maior de "mais-valia" dos trabalhadores melhor alimentados. O Estado criava e financiava as condições para a exploração do trabalhador (L'abbate, 1988). Ypiranga (1990) considera que o nutricionista da época, no Brasil, era:

*de um lado, um profissional de saúde, preparado para lidar com os efeitos biológicos da Nutrição, dentro de uma equipe técnica individualista - a medicina clínica - e por outro lado, o administrador de rações alimentares que suavizam os efeitos da pobreza sobre o trabalhador (p. 63).*

Após os passos iniciais da formação do profissional nutricionista, então dietista, são criados os cursos de nível universitário da USP, UNIRIO<sup>26</sup> e

---

<sup>26</sup> - A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 1979 e incorporou o curso do SAPS, extinto em 1967, quando o curso de nutricionistas passou a integrar a Federação das Escolas Federais do Estado da Guanabara - FEFIEG. (ASBRAN, 1991, p.37).

UERJ<sup>27</sup>, na década de quarenta, seguidos pelos da UFBA(1956), UFPE(1957) na década seguinte. O curso da UFF é criado nos anos sessenta (1967).

As décadas de cinquenta e sessenta caracterizam-se pelo grande desenvolvimento industrial no Brasil, através da desnacionalização da economia, com grandes vantagens ao capital estrangeiro. Nessa época, estabelece-se a relação entre saúde e desenvolvimento. O desenvolvimentismo acarreta o aumento das desigualdades sociais, e o golpe de 64 representa, na verdade, o golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pelas transformações sócio-econômicas do país. Ocorre, então, a tomada do poder pelos interesses multinacionais e a instauração de uma nova ordem política de base ditatorial, com a instituição da democracia excludente.

Neste período a profissão é tida como exclusivamente feminina, conforme atestam documentos que divulgam a profissão como um *"novo campo profissional e de magníficas oportunidades aberto às moças deste país"*. A profissão é vista também como *"jovem e promissora"*, pelo surgimento da preocupação com o problema alimentar e nutricional da população brasileira e pela emergência da *"medicina comunitária"*, que utiliza o trabalho de outras categorias profissionais como complementares ao ato médico. A educação alimentar é tida, então, como a ferramenta necessária para *"libertar a sociedade humana da doença e da fome"* (Santos, 1988, p.102).

A formação do nutricionista mantém-se restrita, com apenas sete cursos, até a década de setenta, quando ocorre o explosivo aumento do ensino superior no país, a partir da reforma universitária instituída pela lei 5.540 de 1968, a qual incrementa a formação profissional em todos os cursos da área de saúde. O

---

27 - Em 1975, o curso de graduação de Nutricionistas do Instituto "Annes Dias" da Secretaria de Educação do antigo Estado da Guanabara, foi incorporado à Fundação Universidade Federal do Rio de Janeiro: *"Neste mesmo ano foi criado o Departamento de Nutrição que passou a funcionar em caráter de emergência na Faculdade de Enfermagem da UERJ onde funcionou até 31 de outubro de 1984, data em que foi criado o Instituto de Nutrição da UERJ"* (ASBRAN, 1991, p. 56).

Estado cede às pressões da classe média por mais vagas e aumenta em demasia os quadros do terceiro grau. Para Nogueira (1986),

*as pressões demandando ensino superior vieram sobretudo das camadas médias da sociedade, em procura de ascensão e prestígio social, numa época em que a economia do país passava por uma nova arrancada desenvolvimentista, por parte de um governo autoritário (p.42).*

Há, então, uma formação maciça de nutricionistas a partir da década de setenta, comparada com as décadas anteriores, principalmente com o crescimento das instituições privadas de ensino superior. Esta é uma tendência observada não apenas nos cursos de Nutrição: *“o crescimento da participação das instituições privadas de ensino na formação superior em saúde no Brasil apresenta uma tendência constante e ascendente [...] enquanto que no setor público [...] esta proporção tende a cair, especialmente nas instituições municipais”*. (Brasil, 1993, p.10)

Constata-se que a evolução do capitalismo no país influencia o mercado de trabalho do profissional, acarretando também modificações na formação acadêmica. Na década de oitenta elas aparecem em nível teórico nas discussões sobre a formação, e inicialmente aparentam um caráter de resistência a esse modo de produção: na realidade, querem recuperar e formar um profissional que atue na transformação desta mesma sociedade. Por outro lado, a evolução do sistema capitalista acarreta modificações em nível prático nos currículos, que procuram concretamente ajustá-los às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho.

Esta é a contradição vivenciada pela formação em Nutrição no Brasil e uma indagação a ser respondida pela reflexão sobre os estudos e eventos que se dedicam à formação do nutricionista, para a análise das reformulações dos currículos de Nutrição, realizada capítulo III: “Como se encontra a formação do nutri-

cionista na década de noventa”? “O que tem estado presente na formação e pode ser desvelado a partir do estudo das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição?”

## **2- Percorrendo os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista**

Recuperar a formação do nutricionista requer uma retrospectiva histórica dos momentos em que ocorre a discussão da formação desse profissional. É preciso proceder a uma revisão teórica e bibliográfica concernente aos estudos e eventos mais significativos acerca desta temática, com o objetivo de repensá-los em função dos movimentos em que ocorreram e dos interesses a que se vinculavam.

O levantamento dos momentos de discussão da formação foi realizado a partir da publicação da ASBRAN (1991), “*Histórico do nutricionista no Brasil de 1939 a 1989: coletânea de depoimentos e documentos*”. Essa obra reúne informações que recompõem a trajetória da profissão no país, desde o seu início, relatando os principais eventos, estudos e acontecimentos relacionados com a evolução da categoria profissional dos nutricionistas.

A ASBRAN publicou em 1992, “*A formação do nutricionista no Brasil: sinopse de estudos e diagnósticos realizados nas três últimas décadas*”, também utilizada aqui como referência. Esse trabalho classifica os estudos e diagnósticos acerca da formação profissional em: 1) estudos sobre a formação do nutricionista de 1975 a 1990 e 2) reuniões da Organização Panamericana da Saúde sobre a formação de nutricionistas na América Latina.

Serão trabalhados no presente capítulo, os eventos latino-americanos<sup>28</sup> com influência destacada na formação do nutricionista no Brasil: 1) as duas Conferências sobre Adestramento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública, a primeira realizada em 1966, em Caracas-Venezuela, e a última em 1973, em São Paulo-Brasil; 2) as reuniões da Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética na América Latina - CEPANDAL -, a primeira ocorrida em 1973, em Bogotá-Colômbia, a segunda em 1974, em Washington, D.C, a terceira em 1977, em Brasília, e a última em 1991, em San Juan-Porto Rico.

Dentre os eventos e estudos ocorridos no Brasil, ressaltam-se os realizados nas décadas de setenta e oitenta, por iniciativa da ASBRAN, então FEBRAN, como o *I Diagnóstico dos Cursos de Nutrição (INAN)* realizado em Garanhuns-PE, em 1975; o *II Diagnóstico dos Cursos de Nutrição e I Seminário Nacional de Avaliação do Ensino de Nutrição (SESU/MEC/INAN/FEBRAN)*, em Brasília, em 1982, além do *II Seminário Nacional Sobre o Ensino de Nutrição (FEBRAN/CAPES/SESU/MEC)*, em 1987, na cidade de Salvador.

Quando se realiza o aprofundamento nesses eventos e estudos, o que se nota, inicialmente, é a existência de dois canais de discussão, independentes em nível de espaço geográfico, porém complementares em nível de idéias. Um específico em relação ao Brasil e outro mais abrangente relativo à América Latina. Apesar das especificidades, a formação do nutricionista no Brasil tem sido influenciada pelo movimento mais amplo que abrange as nações latino-americanas.

Além dos espaços diferenciados, nota-se que os eixos do debate podem ser classificados em momentos ou fases. O primeiro é o momento em que se procura delimitar as atribuições do nutricionista e estabelecer recomendações quanto ao currículo. Evidencia-se nele a tentativa de traçar os contornos do profis-

---

<sup>28</sup> - Eventos patrocinados pela OPAS e pelo governo dos países em que foram realizados. A partir dos resultados destes eventos a OPAS elabora as publicações científicas nº 340 (1977) e 340-A (1979): *Formacion academica de nutricionistas-dietistas en America Latina*. O único evento não contemplado pelas citadas publicações é a IV reunião da CEPANDAL, ocorrida em 1991.

sional e da formação acadêmica de uma profissão ainda nova no cenário latino-americano. No segundo momento, ocorrem a identificação, a quantificação e a discussão dos problemas existentes na formação profissional, quando se dão os debates acerca da formação do nutricionista.

Analisando os dois momentos, é possível verificar, em uma primeira aproximação, a existência de eixos temáticos comuns que os permeiam com maior ou menor intensidade. São eles o perfil profissional e o currículo. Observa-se, também, que cada eixo temático contém fases nas quais ocorrem avanços ou rupturas, além daquelas em que há a manutenção das condições existentes anteriormente.

A partir dos eixos temáticos, foi possível obter uma chave de leitura que deverá ser utilizada na análise das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição no Brasil na década de noventa, presente no capítulo III desta dissertação. É importante esclarecer que esta chave de leitura esteve susceptível à modificações durante o desenvolvimento do trabalho, devido à interação com a realidade fornecida pelos dados, momento em que procurou-se dizer não à aparência dos fatos, à leitura simples do real.

A seguir, serão descritos os três momentos evidenciados pelos estudos e eventos referentes à formação do nutricionista.

### ***2.1 - Delimitação das atribuições do nutricionista e estabelecimento de recomendações curriculares***

Destaca-se, num primeiro momento, a influência de ambas as Conferências de Adestramento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública, patrocinadas pela OPAS/OMS, cujas conclusões e recomendações deveriam ser adotadas pelos cursos/escolas de Nutrição latino-americanos.

Entre os principais objetivos da *I Conferência de Adestramento de Nutricionistas - Dietistas de Saúde Pública*, em 1966, está o de delimitar as responsabilidades e qualificações do nutricionista-dietista nos programas dos serviços de saúde. Naquele evento, a nutrição foi colocada como um componente básico da saúde individual, surgindo a necessidade de incorporá-la como ciência aplicada aos serviços integrados de saúde. Vigoravam, então, os conceitos sobre planejamento em saúde pública, incluindo objetivos a curto e longo prazo em relação aos programas integrados de saúde. Isto implicava a necessidade de pessoal qualificado em várias tarefas de administração sanitária e cujo desenvolvimento exigia o trabalho conjunto da equipe de saúde com experiência e capacitação em várias disciplinas (OPAS, 1977).

A ação do nutricionista, categoria profissional relativamente nova, seria necessária aos programas de Nutrição em saúde, os quais estavam inseridos dentro dos serviços integrados de saúde, como uma especialização necessária a esses serviços e utilizada de forma complementar ao ato médico. Suas atividades deveriam ser exercidas nos serviços de saúde pública e em serviços de alimentação de hospitais, centros de saúde e outras instituições, para executar a administração e o tratamento dietético dos enfermos (OPAS, 1977).

Atualizar as funções do nutricionista-dietista continuou sendo um dos principais objetivos da *II Conferencia de Adestramento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública*, em 1973.

No Brasil, os eventos ocorridos na época<sup>29</sup> seguiram a tendência latino-americana. A temática discutida referia-se principalmente às questões administrativas e práticas em relação à necessidade de delimitação do espaço a ser ocupado pelo nutricionista no país. Evidenciou-se a tentativa de afirmação do profissi-

---

<sup>29</sup> - Em 1965, por ocasião do "III Congresso Brasileiro de Nutricionistas e I Encontro Latino Americano de Nutricionistas", uma das áreas temáticas discutidas é : *O profissional de Nutrição : sua formação, atividades e perspectivas futuras*. Nesse evento ocorre o painel : *Ensino de Nutrição no Brasil*. Em 1967, no "IV Congresso Brasileiro de Nutricionistas " o tema básico "Nutrição e Desenvolvimento" tem entre os subtemas *A formação do nutricionista em função do desenvolvimento*.(ASBRAN, 1991)



onal junto a equipes de trabalhos em Saúde Pública e o empenho em mostrar a importância e a necessidade do nutricionista, como demonstram uma série de recomendações às autoridades competentes, elaboradas na década de sessenta, por ocasião dos congressos da categoria profissional. Tentou-se por exemplo, garantir ao profissional o ensino das disciplinas “comprovadamente profissionais” dos cursos de Nutrição<sup>30</sup>.

Em 1965, recomendou-se que se insistisse junto às autoridades, na conveniência de os nutricionistas integrarem equipes de trabalho em Saúde Pública<sup>31</sup>. Em 1967, solicitou-se às escolas e cursos de Saúde Pública que admitissem os nutricionistas entre os profissionais que neles pudessem se inscrever “*de modo a que melhor se capacite para integrar a equipe de Saúde*”<sup>32</sup>. Através dos documentos percebe-se a preocupação em buscar uma definição para uma profissão cuja visibilidade social ainda é baixa, que carece de identidade própria tanto para a sociedade, quanto para a própria categoria profissional.

As recomendações para a realização de estudos acerca da definição de funções e atividades de competência e responsabilidade do nutricionista-dietista continuam nas reuniões realizadas na década de setenta, inclusive como uma das recomendações da II CEPANDAL, em 1974 (OPAS, 1977).

Quanto ao currículo para a formação de nutricionistas, também aparecem recomendações nas duas *Conferências de Adestramento de Nutricionistas - Dietistas de Saúde Pública*. A primeira delas, porém, é a mais significativa em relação ao ensino de Nutrição.

Na década de sessenta os currículos adotados pelos diferentes cursos não se encontravam estruturados de forma semelhante, ocorrendo uma grande diversidade deles, o que ocasionou a necessidade de uniformização curricular. Na *I Conferência de Adestramento*, em 1966, um dos objetivos foi o de estabelecer

---

<sup>30</sup> - No IV Congresso Brasileiro de Nutricionistas (ASBRAN, 1991, p.339)

<sup>31</sup> - No III Congresso Brasileiro de Nutricionistas, (ASBRAN,1991, p.330).

<sup>32</sup> - No IV Congresso Brasileiro de Nutricionistas (ASBRAN, 1991, p.339)

recomendações práticas para orientar a formação do nutricionista. Versam sobre questões administrativas, como os requisitos mínimos para admissão no curso, a duração do curso, o número de alunos por curso, a qualificação do pessoal docente, os recursos materiais e institucionais necessários. Elas especificam também as normas técnicas de ensino para a formação do nutricionista, normas que nada mais são que a descrição de aspectos considerados essenciais para a organização dos programas de ensino (OPAS, 1977).

Naquela ocasião, ficaram definidas as cinco áreas gerais do ensino em Nutrição: Ciências Básicas, Ciências Sociais e Econômicas, Ciências Pedagógicas, Ciências da Saúde Pública e Ciências da Alimentação e Nutrição. Quanto às áreas de estudo, estabeleceram-se os conteúdos e a intensidade das mesmas, ou seja, as disciplinas componentes de cada área e a contribuição de cada uma ao currículo, em relação à carga horária<sup>33</sup>.

Na *II Conferência de Adestramento de Nutricionistas-Dietistas* (1973), uma das propostas foi a de analisar os programas dos cursos de Nutrição. Reconheceu-se que as recomendações estabelecidas na reunião anterior, em 1966, continuavam sendo um guia adequado para formação, apresentando, contudo, falhas tanto em relação ao conteúdo de cada disciplina como ao estabelecimento de critérios para o nível e a qualidade dos cursos oferecidos (OPAS, 1977).

Aprovou-se, então, a criação de uma comissão a ser responsável pelos estudos sobre o ensino de Nutrição na América Latina, que posteriormente é denominada - CEPANDAL - Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina. Sua criação objetivou: 1) definir e elaborar normas que permitam a comparabilidade dos planos de estudo e estabelecer o conteúdo mínimo de cada disciplina e sua intensidade medida através do sistema de créditos ou pontos equivalentes; 2) preparar guias para o desenvolvimento das práticas supervisionadas e para seleção de pessoal docente e 3) estabelecer as

---

<sup>33</sup> - Esta reunião considera que o nutricionista adequado para a América Latina é o de Saúde Pública e sugere inclusive um currículo voltado para tal área (ASBRAN, 1991).

necessidades mínimas de recursos humanos, materiais e de instalações físicas necessárias (OPAS, 1977).

Observou-se naquela ocasião, a ênfase dada pela OPAS/OMS à idéia da formação de pessoal de saúde como forma de reverter o grave quadro nutricional dos países da América Latina, ou seja, considerou-se como um dos fatores responsáveis pela desnutrição, o número limitado de profissionais capacitados em Nutrição (Bosley, 1977). Foram realizados, inclusive, vários levantamentos acerca do quantitativo de profissionais necessários à reversão do quadro vivenciado pelos países latino-americanos de um modo geral.

No Brasil, a preocupação com a formação dos nutricionistas continuou na década de setenta, com a realização em 1972, da *I Reunião Brasileira sobre a formação do nutricionista*<sup>34</sup>, a qual recomendou que a revisão do currículo mínimo dos cursos de graduação em Nutrição atendesse à “*atual realidade brasileira*”. Realidade colocada como a do desenvolvimento técnico e científico, “*que vem se processando em ritmo mais acelerado, ampliando assim, o campo de conhecimento que o nutricionista tem por obrigação dominar*” (ASBRAN, 1991, p. 344-5).

As reuniões da CEPANDAL continuaram insistindo nas recomendações curriculares. A primeira reunião, realizada em 1973, foi a mais significativa delas em relação às recomendações quanto ao ensino de Nutrição, acrescentando às cinco áreas de estudo estabelecidas em 1966 mais uma, a “Multidisciplinar”, com matérias optativas e obrigatórias não previstas anteriormente, cuja finalidade era proporcionar maior flexibilidade aos cursos. Distribuíram-se os conteúdos por setores do conhecimento, segundo proporcionalidade na grade curricular. Criaram-se também normas em relação à elaboração do plano de estudos e metodologia de ensino, estabelecimento de critérios de avaliação, seleção de pessoal docente e proporção professor/aluno (OPAS, 1977).

---

<sup>34</sup> - Em 1972, durante o “VI Congresso Brasileiro de Nutricionistas” e III CONBRAN, realizados em São Paulo (ASBRAN, 1991 p. 343).

Na verdade, as recomendações da CEPANDAL-73 (Anexo 06) constituem um parâmetro quantitativo que possibilita a análise da dosagem da carga horária no currículo por área de conhecimento e setor de estudo. Com isso, possibilitaram o privilégio das dimensões formais do currículo, ou seja, da carga horária. Elas assemelham-se a Guias Curriculares, fornecendo a distribuição da carga horária por áreas do conhecimento e setores de estudo, além da sugestão de disciplinas e conteúdos. Ou seja, especificam as propostas e diretrizes de ensino dentro de uma perspectiva de cunho tecnicista, sendo omissas quanto ao fazer pedagógico e à metodologia de ensino.

Na década de setenta, a partir do pressuposto de que a solução dos problemas nutricionais depende da formação e capacitação de pessoal especializado em quantidade e qualidade adequadas, a segunda reunião da CEPANDAL, realizada em 1974, não apresentou avanços quanto ao ensino de Nutrição. Trouxe, entretanto, a "Política de Formação e Capacitação de Pessoal em Nutrição", a qual recomenda para que a efetivação da participação do nutricionista-dietista na equipe de saúde, a realização de um estudo acerca dos recursos humanos e institucionais necessários em Nutrição e Dietética para solucionar os problemas de Alimentação e Nutrição, em cada país, de acordo com as metas do "Plano Decenal de Saúde para as Américas 1971-1980". Considera a falta de conhecimento em Nutrição pelos demais profissionais da área da saúde, como um fator limitante ao êxito da atuação do nutricionista-dietista <sup>39</sup>:

---

<sup>39</sup> - A citação a seguir é um exemplo de como as publicações da OPAS sobre o profissional nutricionista vêem os problemas como apenas relação de causa e efeito. Parecem deixar de lado o papel do profissional na resolução dos problemas nutricionais e se isentam de efetuar uma análise mais ampla dos elementos que influenciam na dinâmica da profissão.

*El éxito alcanzado en la preparación y ejercicio profesional del nutricionista-dietista ha sido sumamente limitado debido a la escasa capacitación en nutrición de los otros profesionales del equipo de salud. El proceso de la enseñanza del nutricionista, sus experiencias prácticas sobre o terreno y su integración al equipo de salud se beneficiarán enormemente si se mejora la capacitación en nutrición de médicos, enfermeras, odontólogos y otro personal de salud. (OPAS, 1977, p.107-8)*

Em 1976, durante o VIII Congresso Brasileiro de Nutricionistas e V CONBRAN, foram elaboradas várias recomendações quanto ao ensino de Nutrição, destacando-se as de que fossem obedecidos o Currículo Mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação -CFE- em 1974, e as recomendações da CEPANDAL-73 (ASBRAN, 1991). A Resolução nº 6 de 23/12/74 do CFE, preconiza uma carga horária mínima de 2.280 h, que deveria ser integralizada em um tempo mínimo de três e máximo de seis anos, com duração média de quatro anos, incluindo atividades e trabalhos de campo com um mínimo de 300 h de estágios supervisionados.

A terceira reunião da CEPANDAL, realizada em 1977, nada acrescentou às recomendações anteriores relativamente à definição do perfil profissional e ao currículo de formação de nutricionistas. Define-se nela o papel futuro da comissão, que deverá continuar em torno da identificação e análise das funções do nutricionista-dietista em seus vários campos de atuação e da revisão dos planos de estudos e programas de ensino, além da promoção e divulgação de estudos sobre a formação de nutricionistas-dietistas (OPAS, 1979).

## **2.2- Identificação, quantificação e discussão dos problemas**

No final da década de setenta, com o esvaziamento das reuniões latino-americanas acerca da formação do nutricionista <sup>36</sup>, observa-se no Brasil, a emergência de estudos e eventos que discutem a formação profissional. Essa fase demonstra o início do reconhecimento de que as mudanças ocorridas na sociedade transformam e exigem o repensar da profissão.

Esse momento pode ser caracterizado inicialmente como o de **identificação dos problemas**. Nele acontece o acompanhamento da formação acadêmica do nutricionista através de diagnósticos e da quantificação, cujos resultados são discutidos em eventos nacionais. É o período em que aparece no Brasil a preocupação com a avaliação dos cursos de Nutrição. Para Ypiranga (1991a) "os anos 1980 foram marcados pela 'reflexão da formação profissional do nutricionista', como projeção, é claro, dos movimentos da sociedade brasileira como um todo, característica desta década" (p.04).

Em 1975 ocorre o *I Seminário Brasileiro dos Cursos de Graduação em Nutrição*, no qual são apresentados os resultados do *I Diagnóstico dos Cursos de Nutrição*. Como resultado deste evento, surge a proposta de ensino integrado e a recomendação de que fosse incrementada a formação do nutricionista, através do aumento do número de cursos existentes (ASBRAN, 1991).

O *II Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição* acontece em 1981. Dentre seus principais objetivos incluem-se os de oferecer subsídios para a política de capacitação do nutricionista e identificar estratégias de articulação das Instituições de Ensino Superior com a prática profissional em Nutrição. Para isso foi realizado o levantamento e a análise dos dados referentes aos cursos de Nutrição, dis-

---

<sup>36</sup> - A única reunião latino-americana ocorrida na década de oitenta para a discussão da formação profissional, foi o inconclusivo "Seminário sobre o perfil do nutricionista e o currículo para sua formação", em Brasília, em 1982, sob o patrocínio da OPAS e do Ministério da Saúde, com o objetivo de desenvolver uma metodologia ou técnica de determinação do perfil profissional do nutricionista (ASBRAN, 1991, p.132 e 355).

cutindo-se a sua expansão, as características do corpo docente e a composição do currículo vigente (Ypiranga, 1991a). De acordo com a ASBRAN (1992), pretendia-se com este evento, *“um processo de acompanhamento da formação acadêmica”* (p.04).

A discussão dos resultados desse diagnóstico, dá-se em 1982, durante o *I Seminário Nacional de Avaliação do Ensino de Nutrição*, evento considerado como o grande feito da década de oitenta em relação à profissão: *“a parada para a reflexão - rever os conceitos, repensar a atuação, rever os conteúdos, para formar o nutricionista do ano 2000 útil ao Brasil.”* Considera-se que a partir daí *“abriram-se caminhos para a discussão e para o pensar a formação, os objetivos, ‘o para que do nutricionista’ “* (ASBRAN, 1991, p.132). Ypiranga(1996) considera que *“A reflexão sobre a formação acadêmica do nutricionista no Brasil foi desencadeada nacionalmente, pela discussão dos resultados do II Diagnóstico dos Cursos de Nutrição...”*(p.05).

A análise sobre os aspectos conceituais, estruturais e metodológicos dos cursos de Nutrição realizada nesta ocasião, levou à constatação de que a expectativa de formação está no profissional generalista. Contudo, tal expectativa não se concretiza:

*a principal constatação do diagnóstico de 1981 foi um crescente distanciamento entre a formação acadêmica e a prática profissional. Em outras palavras, os objetivos teóricos de formação estão em descompasso com as exigências do mercado de trabalho. Isto é, os currículos apresentavam mais um perfil idealizado do que o observado no mercado de trabalho. (Ypiranga, 1991a, p.05)*

O desejo generalizado de reformular a formação em Nutrição ficou evidenciado pelo descontentamento expresso com o currículo adotado pelos cursos e principalmente pela detecção de um “hiato entre o biológico e o social” e com

“o descompasso entre a teoria e a prática”. Percebe-se que, apesar de já se encontrarem referências à “visão social”, a estrutura curricular não condiz com essa perspectiva (ASBRAN, 1992). A análise do currículo demonstra o predomínio das áreas “ciências Básicas” e “Multidisciplinar” e a baixa proporção das disciplinas que levam à compreensão do social, como *“Educação, ciências Sócio-Econômicas e Saúde Pública, levando, assim, a um hiato na articulação do biológico com o social”* (Brasil, 1983, p.158).

Assim, foram elaboradas recomendações visando à reorganização do currículo, relacionadas aos objetivos, expectativas, compromissos e composição curriculares e às disciplinas do ciclo profissional. Enfatizam-se nelas, o caráter generalista da formação, a integração teoria-prática, a necessidade do desenvolvimento da percepção crítica por parte do aluno, além da necessidade de articulação dos conhecimentos biológico, econômico, político e social dentro das disciplinas e do curso como um todo:

*Que o currículo expresse as necessidades da sociedade em termos de maior participação quantitativa e qualitativa do nutricionista na solução de problemas nutricionais e alimentares a nível individual, institucional e social. (Brasil, 1983, p.159)*

Continuam, por outro lado, as recomendações acerca dos aspectos formais do currículo, ou seja, da necessidade que a carga horária dos cursos seja revista tentando-se adequá-la à CEPANDAL/73 (Brasil, 1983).

Após este momento de debate, a formação continua em pauta nos eventos da categoria, na forma de propostas administrativas. Entre elas observa-se a criação da “Comissão Permanente de Ensino da FEBRAN”<sup>37</sup>, com a incumbência da elaboração de *“um projeto nacional de investigação sobre o perfil profissional do nutricionista”* (ASBRAN, 1991, p. 113).

---

<sup>37</sup> - Criada durante o IX Congresso Brasileiro de Nutricionistas e VI CONBRAN, realizados em 1982, em Brasília. (ASBRAN, 1991, p.133).



A II Reunião Brasileira Sobre a Formação do Nutricionista, promovida pela FEBRAN, em 1985, durante o X CONBRAN, recomenda a realização de um levantamento entre os cursos de Nutrição, a fim de se verificarem as mudanças ocorridas a partir dos resultados do Diagnóstico de 1981 e do Seminário Nacional de 1982 (ASBRAN, 1991). Realiza-se, nesse evento, reunião com participação das entidades de classe: Conselho Federal de Nutricionistas, Conselhos Regionais de Nutricionistas, Associações Profissionais e Sindicatos, quando se sente a necessidade de uma discussão nacional sobre assuntos referentes a categoria profissional dos nutricionistas. Surge, então, a proposta de realização do 1º Encontro Nacional de Entidades de Nutricionistas, o I ENEN, que ocorre em 1986. Encontravam-se em pauta naquela ocasião, temas relacionados ao perfil profissional e ao mercado de trabalho, dentre outros de interesse dos nutricionistas <sup>42</sup>.

O referido evento é considerado como um avanço na mobilização da categoria dos nutricionistas, pela fato de encaminhar a discussão profissional dentro de uma conotação político-social, bem como por favorecer a reflexão da prática profissional (I ENEN, Relatório Final, 1986). Conclui-se pela necessidade de redefinição da formação acadêmica, devido à sua relação com a prática do nutricionista, que é percebida como

*...de manutenção e reprodução das relações sociais vigentes, isto é, atender aos interesse da classe dominante. Logo, propõe-se que a prática do nutricionista sirva à transformação da sociedade e à garantia de acesso aos alimentos como direito de todos. Assim, é papel do nutricionista colocar sua prática a serviço dos interesses da grande maioria da população. Neste sentido, é necessária uma redefinição do seu processo de formação. (I ENEN, p.8)*

---

<sup>42</sup> - Outros temas discutidos : piso salarial e jornada de trabalho; lei de regulamentação da profissão e política de Alimentação e Nutrição e Constituinte. (ASBRAN, 1991, p.372).

Outro momento importante no cenário das discussões sobre a formação do nutricionista acontece em 1987, com a realização do Seminário: *Formação em Nutrição no Brasil : ênfase na Graduação e ênfase na Pós - Graduação*<sup>43</sup>, em que ocorre o prosseguimento da fase de diagnóstico e discussão do ensino de Nutrição. Na verdade,

*A idéia não estava dirigida a um diagnóstico, pois considerou-se que uma atualização daquele feito em 1981, já seria um indicador sensível da situação existente, em sua dimensão descritiva da matriz curricular. Pelo contrário, pretendia-se trazer soluções aos problemas já detectados e ainda persistentes, não acessíveis através da discussão de matrizes curriculares, simplesmente. (FEBRAN, 1989, p.115-116)*

Estudaram-se neste evento as "Condições do currículo de graduação em Nutrição", ou seja, os currículos dos cursos brasileiros, tendo como parâmetro as recomendações da CEPANDAL/73. Foi realizada uma atualização dos dados do Diagnóstico de 1981 e verifica-se que os currículos estudados em 1987, pouco se diferenciavam daqueles de 1981/2, e inclusive, que " *frente às recomendações da CEPANDAL, as distorções aumentaram*" (FEBRAN, 1989, p.56).

Procurou-se também o aprofundamento da discussão acerca do perfil profissional do nutricionista, quando se buscou a identificação de seu objeto de trabalho. O avanço se dá em nível teórico, na explicitação do objetivo de formar um nutricionista comprometido com as necessidades nutricionais da população brasileira. Obtiveram-se, então, as várias definições pretendidas: do profissional que se quer formar frente às necessidades da população brasileira, do objeto de trabalho do nutricionista, das áreas de atuação profissional e das ações desenvolvidas pelo nutricionista (FEBRAN, 1989).

---

<sup>43</sup> - Promovido pela FEBRAN, com apoio da CAPES e SESU/MEC, dentro do XI CONBRAN, em Salvador-BA.

Em 1988, no *II Encontro Nacional de Entidades de Nutricionistas*<sup>40</sup> -II ENEN-, continua o debate sobre o perfil profissional e o mercado de trabalho do nutricionista. A preocupação central, naquele momento, reside na especificidade da ação profissional, ou seja, na definição das atribuições específicas do nutricionista, como busca de justificativas para a existência do profissional.

Ainda que se possa perceber a relevância de algumas questões para a resolução de graves problemas no interior dos cursos de graduação em Nutrição, as reuniões apresentaram uma certa tendência em relação ao tecnicismo. Apesar da determinação em nível de discurso, de formar um profissional "*com desenvolvimento amplo da percepção crítica da realidade*" (Ypiranga, 1991a, p.05), não foram preconizadas estratégias para a consecução desse objetivo.

### 2.3- A década de noventa

A CEPANDAL fica praticamente desativada durante toda a década de oitenta e volta à cena em sua quarta reunião, em 1991, após um período de 14 anos. A realização de tal evento encontra sua justificativa na necessidade de atualização dos dados referentes aos cursos de Nutrição da América Latina.

O tema "A formação atual do nutricionista-dietista na América Latina e sua projeção para o ano 2.000" é o que direciona o encontro<sup>41</sup>, do qual participa-

<sup>40</sup> -Promovido pela FEBRAN/CFN/AFN/ANERJ/CRN-4/SINERJ. Os temas discutidos foram: 1) lei 5267 sobre a regulamentação da profissão; 2) **perfil profissional e mercado de trabalho dos nutricionistas**.

<sup>41</sup> -Tal reunião tornou-se viável através do "Programa Regional de Alimentação e Nutrição da OPAS/OMS, que solicita ao Instituto de Nutrição de CentroAmérica e Panamá -INCAP- o planejamento e a organização do grupo técnico da CEPANDAL, como atividade prévia ao IX Congresso Latinoamericano de Nutrición, ocorrido em 1991, em San Juan-Porto Rico. Participaram desta reunião os seguintes países : Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru, Porto Rico e Venezuela.

ram os países latino-americanos nos quais existem cursos de Nutrição. A importância desta reunião está no que se pode perceber através dela: os eixos temáticos tratados, reveladores da real preocupação da CEPANDAL no decorrer dos anos, permanecem os mesmos, o que pode ser confirmado pelo próprio objetivo da reunião:

*Atualizar os conhecimentos sobre a formação e o desempenho do Nutricionista-Dietista na América Latina, tendo em conta a formação atual deste profissional nos programas acadêmicos existentes em cada país e sua implicação dentro do contexto social, político, econômico, alimentar e nutricional da região. (INCAP, 1992, p. 46-S)*

Os debates situaram-se em torno dos problemas atuais na formação do nutricionista-dietista, das estratégias para dar solução a esses problemas e das recomendações que permitiam fortalecer a formação e projeção desse profissional. Sente-se a premência da redefinição da identidade do nutricionista do ano 2.000, de acordo com o momento atual de cada país e dos países da América Latina em seu conjunto, assim como seu espaço de ação e sua inter-relação com outras profissões. Em outras palavras, a preocupação central permanece na especificidade das competências do nutricionista e na análise da situação atual de formação do nutricionista - dietista na América Latina (INCAP, 1992).

A principal conclusão do evento, segundo a Prof<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Ypiranga (1991b), delegada da OPAS e representante do Brasil na referida reunião, é a de que *“há um descompasso entre teoria e prática na formação do profissional nutricionista”* (p.05). Verifica-se, portanto, que a mesma conclusão das discussões ocorridas na década de oitenta, no Brasil, é evidenciada no início dos anos noventa na América Latina.

As conclusões e recomendações da quarta CEPANDAL apontam a necessidade de elaboração de um “Plano de Desenvolvimento Integral”, que tenha

como eixo a avaliação sistemática dos currículos, para adequá-los à necessidades de cada país. Tal plano deverá contemplar a seleção de metodologias que favoreçam a participação, a análise crítica e a capacidade criativa dos estudantes, a participação das instituições prestadoras de serviços, participação que assegure a integração docente-assistencial, as ações de educação contínua para docentes e profissionais dos serviços e o papel a ser desempenhado pelos diferentes grupos de Alimentação e Nutrição (OPAS, 1992).

Mais uma vez, estão colocadas as “recomendações”, o “deve ser”, e, apesar de teoricamente voltadas para as necessidades de cada país, não indicam um avanço/desenvolvimento na perspectiva teórico-metodológica da análise do trabalho realizado pelo profissional nutricionista, confirmando o contínuo distanciamento da temática mais abrangente do trabalho como categoria de análise.

A par da realização desta releitura dos estudos e eventos sobre a formação do nutricionista, pode-se dizer que os estudos promovidos para efetuar os chamados diagnósticos e para discutir o perfil profissional do nutricionista, na realidade, apenas buscam funcionalizar a orientação dos planos de ensino a uma série de demandas que supostamente surgem das necessidades de desenvolvimento nacional, de uma política de ciência e tecnologia e de uma racionalidade entre o perfil existente, os conhecimentos técnico-profissionais e os planos de estudo.

### 3- Os eixos temáticos

Os momentos estudados acerca da formação encontram-se permeados por eixos temáticos que os perpassam: o perfil profissional e o currículo, tratados a seguir.

#### 3.1- O perfil profissional

Os eventos latino-americanos patrocinados pela OPAS/OMS sempre se preocuparam com a definição do perfil profissional.

Na década de sessenta, fase em que o alvo principal das reuniões sobre a formação se encontra no esclarecimento das atribuições/funções do profissional, recomendava-se que os nutricionistas sejam formados como profissionais **polivalentes**, ou seja, com habilidade para atuar no campo hospitalar, da saúde pública e em educação e ensino <sup>46</sup>.

Em 1966, na *I Conferência de Adestramento*, a definição de nutricionista - dietista é:

*un profesional de nivel universitario, calificado por formación y experiencia para actuar en los servicios de salud pública y asistencia médica, con el fin de mejorar la nutrición humana, esencial para el mantenimiento del más alto nivel de salud. (OPAS, 1977, p. 14)*

---

<sup>46</sup> - Recomendação do I Encontro Latino-Americano de Nutricionistas realizado no Rio de Janeiro, em 1965, concomitantemente ao III Congresso Brasileiro de Nutricionistas (ASBRAN, 1991, p.330).

Enfatizaram-se, naquela Conferência, as atividades preventivas e de fomento à saúde nos serviços de Saúde Pública, a administração de Serviços de Alimentação e o tratamento dietético dos enfermos.

A *II Conferência de Adestramento* (1973) reconhece que o nutricionista-dietista atua como integrante de uma equipe em diferentes níveis de setores públicos e privados, segundo as necessidades e prioridades de cada país: saúde, educação, agricultura, indústria e comércio, economia e administração. São suas as seguintes funções: planejamento de dietas e atenção dietética, administração de programas de Nutrição e Dietética, educação e treinamento, investigação, assessoria e consultoria (OPAS, 1977).

Na década de oitenta, as discussões intensificam-se e, no *II Seminário de Avaliação*, em 1987, fica mais clara a percepção do tipo de profissional que se quer formar:

*O NUTRICIONISTA é um profissional de saúde, com formação ou caráter generalista e com uma percepção crítica da realidade (consciência social, econômica, cultural e política), dentro de áreas próprias de atuação. (FEBRAN, 1989, p.155)*

Para uma melhor definição do perfil profissional, são elaboradas várias aproximações, entre elas a relacionada com o objeto de trabalho do nutricionista, que fica mais nítido: *“o alimento e/ou a alimentação em sua relação com o homem”* (FEBRAN, 1989, p.155)

O II ENEN (1988) define o nutricionista como um

*...profissional generalista, de saúde, de nível superior, com formação em Nutrição e Dietética, que desenvolve uma visão crítica da realidade e comprometido com as transformações da sociedade. (ASBRAN, 1991, p. 373)*

O objeto de ação do nutricionista definido neste evento é *“a saúde do homem, inserido numa forma de organização social, tendo como seu eixo de formação o homem e o alimento no seu contexto social”* (ASBRAN, 1991, p.373) .

A despeito das definições elaboradas teoricamente para esclarecer quem é o nutricionista, o perfil profissional permanece com baixa visibilidade, ou seja, sem representação social clara, continuando a ser discutido na década seguinte.

A tentativa de delimitação do perfil em nível teórico, na verdade, não se concretiza, pois o perfil profissional real é aquele que vem sendo construído no decorrer do tempo, através da interação entre a formação acadêmica, o mercado de trabalho e a atuação desenvolvida pelo profissional em um determinado contexto sócio-econômico.

### **3.2- Currículo**

Uma característica desse eixo temático é a discussão acerca do enfoque dado ao ensino de Nutrição, na qual surge a polarização entre o biológico e o social no currículo, que na verdade significa a discussão acerca da formação técnica e política do nutricionista.

A ênfase do enfoque biologicista aparece desde o início da formação e pode ser notada como uma das orientações em relação ao currículo no Brasil, recomendadas no IV Congresso Brasileiro de Nutricionistas, em 1967:



*a formação deve ser orientada considerando a importância das características do meio, especialmente as tradições e os costumes, inculcando desde cedo a noção de que a doença só acontece pela interação de vários fatores representados, pelo paciente, pelo agente etiológico e pelo ambiente (ASBRAN, 1991, p. 139)*

Na década de oitenta, os eventos reafirmam o predomínio do biologicismo:

*a formação do profissional na área de nutrição vem sendo feita a partir de uma visão do mundo fragmentadora e biologicista que ao abordar a saúde e a doença como processos naturais e individuais, não forma um profissional realmente comprometido com uma prática voltada para a transformação dos processos sociais e biológicos que determinam a fome e a desnutrição.<sup>43</sup> (ASBRAN, 1991, p.359)*

Em 1988, no II ENEN, constata-se e denuncia-se que :

*A prática atual do Nutricionista é de manutenção e reprodução das relações sociais vigentes; e é considerado também, que o perfil desejado fica atrelado à consciência amadurecida da real posição do nutricionista e da Nutrição no país. (ASBRAN, 1991, p. 372)*

O repensar da trajetória do nutricionista a partir dos estudos e eventos traz uma primeira constatação: os momentos de discussão sobre o perfil profissional e sobre o currículo são desenvolvidos a partir do "deve ser". A formação acontece de determinada forma e deve ser reformulada, modificada, daí surgindo

---

<sup>43</sup> - Denúncia contida na "Carta de Salvador", elaborada e tornada pública por ocasião do XI CONBRAN, 1987.

as freqüentes “recomendações”. No momento inicial dos eventos enumeram-se os problemas, no momento das conclusões enumeram-se as soluções, ou seja, as recomendações.

Uma observação constante nos eventos e estudos sobre a formação do nutricionista é a da existência de um “hiato entre o biológico e o social”, quando as instituições formadoras e as associações de classe analisam a formação e detectam as discrepâncias entre o perfil dos egressos e as transformações ocorridas na sociedade, e advogam a necessidade do compromisso do profissional com a transformação dessa sociedade.

Os maiores avanços no Brasil acontecem na década de oitenta, quando fica esboçada a discussão acerca da inserção do profissional no contexto mais abrangente dos profissionais da área da saúde e do compromisso a ser assumido com a população brasileira.

Esses momentos, porém, representam uma etapa inconclusa do processo de integração do biológico e do social no currículo de formação de nutricionistas, quando se tenta o compromisso do nutricionista com a sociedade no nível das idéias, da intenção. Neles, os nutricionistas perseguem o aprofundamento teórico imprescindível às discussões que poderiam levar a um salto qualitativo na formação. Contudo, tal intenção não se concretiza. Naqueles momentos, os profissionais assumem tanto a responsabilidade pela causa, como pela solução dos problemas, em vez de buscarem a compreensão mais ampla desta realidade. Não reconhecem que através apenas do seu trabalho não é possível solucionar problemas que competem a ações multisetoriais e que dependem do encaminhamento e da vontade política. Joga-se para o nível individual, aquilo que é histórico, fruto de relações concretas da produção capitalista, entre capital e trabalho e, assim, de antemão, a batalha está perdida .

Embora reconhecendo idéias positivas nesses momentos, é difícil ver neles, algo além do mérito de estimular o consenso em torno de certos ideais. Atri-

bui-se ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, como se o discurso pudesse se tornar realidade pela própria força da evidência e pela implementação de medidas administrativas.

É necessário relacionar os fenômenos/fatos/acontecimentos, neste caso, o nível inadequado de saúde e nutrição da população, além de outros determinantes da qualidade de vida, com o todo com o qual se articulam, na tentativa de ultrapassar a aparência do fenômeno. Importa, portanto, buscar os nexos existentes entre a formação do nutricionista e a formação superior na área da saúde, os nexos existentes entre o conhecimento em Nutrição e o conhecimento em ciências sociais, que vinha ocorrendo concretamente em toda a América Latina e não apenas no Brasil. Nessas discussões estão presentes a luta entre o conhecimento biológico e o social, o embate entre o técnico e o político, vivenciados não apenas pela formação em Nutrição, mas por todos os cursos da área da saúde, o que será estudado no próximo item.

#### **4- *A incorporação das ciências sociais na formação do nutricionista***

A partir da revisita realizada aos estudos e eventos, uma questão que se coloca em relação à formação do nutricionista merece ser aprofundada: a incorporação das ciências sociais na formação deste profissional. No entanto, esta só pode ser analisada perante o desenvolvimento das ciências sociais no âmbito da área da saúde como um todo.

O desenvolvimento das ciências sociais em saúde na América Latina tem como ponto de partida a percepção de que o saber e a prática neste campo do conhecimento estão ligados à transformação histórica do processo de produção econômica. Nos trabalhos desenvolvidos nesta área de intersecção do conheci-

mento, assinala-se *“que a posição de classe tem um alcance explicativo maior que os perfis epidemiológicos em termos do processo saúde-enfermidade, do que a simples interpretação biologicista”* (Infante et al., 1992, p.87).

Vários estudos elaboram uma revisão histórica sobre as origens do pensamento social em relação à saúde<sup>44</sup>. Além disso, a bibliografia existente sobre as relações entre a medicina e a sociedade e acerca das ciências sociais em saúde é vasta, com conteúdos abordados dentro do enfoque histórico-estrutural, principalmente nas décadas de setenta e oitenta (Infante et al., op. cit.).

O reconhecimento da importância das ciências sociais para a área da saúde dá-se através de seu uso como instrumento conceitual e metodológico para os processos de ensino, pesquisa e prática em saúde. A construção desse campo do conhecimento conta, portanto, com a participação dos cientistas sociais e de seu instrumental teórico e metodológico, nas atividades de pesquisa, ensino, e na aplicação aos serviços de saúde.

No Brasil, suas origens históricas encontram-se na década de sessenta, como consequência do movimento ocorrido em toda a América Latina que visava a reordenar *“a prática médica através da reformulação dos conteúdos curriculares, acrescentando-lhes a dimensão integral, preventiva e social”* (Nunes, 1987, p.107). A partir dos últimos anos daquela década e principalmente na de setenta, surge a denominada *“corrente latino-americana”*, que desenvolve a crítica ao pensamento e à prática médica tradicional, mostrando que a enfermidade não deve ser tratada apenas como um problema biológico, mas que ela é, antes de tudo, um fenômeno social (Quintana, 1989).

Minayo (1992) assinala que na década de cinquenta as pesquisas em saúde encontram-se *“marcadas pelas teorias funcionalistas e culturais, servindo à implementação de desenvolvimento e organização de comunidade”* (p.38). Nas décadas de sessenta e setenta são realizadas abordagens fenomenológicas, como

---

<sup>44</sup> - Ver NUNES(1994) : *Pós-Graduação em Saúde coletiva no Brasil*, p.507-509.

uma reação de resistência/negação dos princípios positivistas e funcionalistas. No período pós setenta surge a produção científica dentro do enfoque marxista: *“a abordagem marxista nasce junto com um movimento muito mais amplo da sociedade[...]. Trata-se de uma contestação ao sentido de progresso que a industrialização dependente acarretou nos países periféricos”*(p.77-78)

A década de setenta, portanto, revela-se de primordial importância para o desenvolvimento da medicina social na América Latina : *“a proposta é analisar o processo saúde-doença, o saber médico e a prática médica como parte dinâmica da formação sócio-econômica e que encontra sua explicação dentro dela”* (Nunes, 1987, p.111).

Na tentativa de discutir esse emergente campo do conhecimento, destacam-se alguns eventos, como a reunião realizada em Cuenca-Ecuador, em 1972, onde ocorre uma profunda revisão conceitual e metodológica<sup>45</sup>. Dela emergiram perspectivas diferentes das funcionalistas para interpretar os processos saúde-enfermidade (Quintana, 1989), representando uma ruptura que expressa uma visão sociológica contestatória ao aporte estrutural-funcionalista em saúde<sup>46</sup>.

Garcia(1985) considera que nesse momento *“Ataca-se definitivamente o positivismo como insuficiente para entender os problemas de saúde, e destaca-se a necessidade de buscar novas metodologias e marcos teóricos que relacionem a estrutura social com o processo social”*. (p.27)

---

<sup>45</sup> - A controvérsia em torno do conceito de saúde e enfermidade é reavivada nas décadas de setenta e oitenta, segundo Castellanos (1987), devido a alguns fatores como: 1) a Assembléia Mundial da Saúde, em 1977, que resultou na meta de “Saúde para todos no ano 2.000”, ou seja, um nível de saúde compatível com uma vida social e economicamente produtiva e 2) a Declaração de Alma-Ata, em 1978, que enfatiza a atenção primária como o caminho para alcançar a meta anterior como parte de um desenvolvimento geral com espírito de justiça social. A atenção primária é uma das estratégias de transformação do modelo assistencial, como um conjunto de ações intersetoriais *“orientadas a la transformación de las condiciones de vida, sobre todo de los grupos da población ‘postergados’ ”* (p.15).

<sup>46</sup> - O funcionalismo *“procura as regularidades, as leis gerais em seu funcionamento e em sua estrutura, isto é, a sociedade enquanto precedendo os indivíduos”* (Minayo, 1992, p.31)

Em 1983, acontece a segunda reunião de Cuenca, quando os especialistas discutem as tendências do desenvolvimento desse campo do conhecimento, com o objetivo de fortalecê-lo e consolidá-lo<sup>47</sup>. Um de seus pressupostos fundamentais centra-se na ruptura da hegemonia do biológico para a compreensão do processo saúde-doença<sup>48</sup>, na tentativa de convergir dois campos distintos do conhecimento: a medicina e as ciências sociais (Nunes, 1987). Até então, havia uma distinção muito clara entre “o caráter ‘objetivo’ do biológico e o ‘subjetivo’ do social” (Quintana, 1989, p.05).

Entender a enfermidade em termos biológicos é próprio da racionalidade científico-tecnológica, mas é apenas uma das respostas do homem para enfrentar a realidade. Existem outras. O processo saúde-doença possui determinações concretas: uma em nível biológico/individual e outra, que é a determinação social, ou seja, aquela apreendida em nível de organização e transformação da sociedade: “se existe uma **determinação social da saúde-doença**, a contribuição que as ciências sociais podem e devem dar à área da saúde será no sentido da explicação científica deste caráter social da determinação” (Teixeira, 1985, p.103, grifos do original).

### **Em Nutrição**

Para o funcionalismo, as enfermidades nutricionais são determinadas por relações de causa e efeito, impossibilitando outras determinações provenientes da totalidade social, reduzindo a análise ao nível individual e a prática em Nutrição à finalidade de corrigir distúrbios individuais. Este tipo de análise é ideológica, na

---

<sup>47</sup> - A OPAS publica em 1985, uma coletânea dos trabalhos apresentados nesta reunião, organizada por Everardo Nunes: *As ciências sociais em saúde na América latina : tendências e perspectivas*.

<sup>48</sup> - Para Laguna (1992), o biologicismo deve ser entendido como um colonialismo biológico, estrangeirismo no terreno cultural e perpetuação da medicina dos países desenvolvidos. O positivismo cientificista “rebaixa a medicina a uma técnica, considera-a um simples operacionalismo terapêutico” (p.57).

medida em que esconde os conflitos existentes na sociedade e a forma como a prática do nutricionista, assim como a dos demais membros da equipe de saúde, atua na preservação dos interesses dos grupos dominantes. Oculta, portanto, a existência de diferentes classes sociais e a existência de determinadas patologias em determinada classe, ou seja, a distribuição social da saúde-enfermidade. Quando os problemas nutricionais são definidos em termos apenas biológicos, desarticulados da totalidade social, geram-se limitações ao processo de conhecimento acerca do processo saúde-enfermidade.

O que merece ser destacado aqui é que o enfoque social do processo da Nutrição humana dentro do processo saúde-enfermidade é em grande parte produto do desenvolvimento teórico das ciências sociais no continente, quando se passa a considerar que tanto a prática em nutrição, como a própria alimentação humana estão ligadas à transformação histórica do processo de produção econômica. A nutrição entendida como uma práxis/atividade social, depende intrinsecamente da estrutura da sociedade em que ocorre.

A contribuição das ciências sociais ao estudo da Nutrição está, portanto, na possibilidade de uma forma diferente de conhecimento da realidade, na interpretação do mundo como uma totalidade. É o saber relacionado com as determinações sociais no campo da Nutrição e da Saúde, dentro de uma perspectiva histórico-social.

A entrada das ciências sociais no âmbito dos currículos de formação de nutricionistas acontece na década de sessenta, quando são definidas as áreas gerais de estudo no currículo e, dentre elas, a área das “Ciências Sociais e Econômicas”, a qual deveria corresponder a 10% da carga horária total do curso (OPAS, 1977) <sup>49</sup>.

Em 1973, durante a *II Conferência de Adestramento de Nutricionistas de Saúde Pública*, um estudo apresentado sobre os cursos da América Latina re-

vela que a disciplina da área das “Ciências Sociais e Econômicas” presente com maior frequência é “Psicologia Geral”. As demais disciplinas aparecem em 50% ou menos dos cursos, ressaltando-se a “Socioantropologia” que aparece em apenas um. Em relação à área “Ciências da Saúde Pública”, apenas as disciplinas “Administração” e “Estatística” aparecem em todos os cursos e as outras encontram-se muito defasadas (Bosley, 1977).

Na CEPANDAL/73 realiza-se uma reorganização das áreas de estudo, criando-se mais uma área, a “multidisciplinar”<sup>50</sup>. Com isso, verifica-se uma redistribuição da proporcionalidade da carga horária na grade curricular, passando a área das Ciências Sociais e Econômicas a contar com apenas 8% da carga horária total do currículo. Ocorre, portanto, uma diminuição da carga horária destinada às disciplinas da área social.

A presença das ciências sociais no currículo dá-se na forma tradicional de ministrar conteúdos no curso. Ou seja, a incorporação das ciências sociais ao ensino de Nutrição acontece através de um recorte estrutural, a partir da delimitação de conteúdos disciplinares. Esta presença, porém, não basta para que se efetive a integração das áreas biológica e social na formação, como pode ser verificado pelas constatações dos eventos ocorridos na década de oitenta, no Brasil.

Nas “*Considerações gerais sobre o currículo*”, estudadas no *1 Seminário Nacional de Avaliação do ensino de Nutrição*, em 1982, constata-se que ao lado da grande proporção da carga horária dedicada ao ciclo básico de ensino, vigora uma baixa proporção das áreas “Ciências Sociais e Econômicas”, “Educação” e “Saúde Pública”: *“Isto por certo não contribuirá para que o nutricionista apreenda a natureza do seu objeto de trabalho e compreenda, em todas as suas articulações, a gênese do problema nutricional”* (Brasil, 1983, p.124). A influ-

---

<sup>49</sup> - São disciplinas integrantes desta área: Socioantropologia, Psicologia Geral e Aplicada, Economia Geral e Familiar, Geografia Econômica e Desenvolvimento da Comunidade.

<sup>50</sup> - Esta área tem como finalidade possibilitar a cada curso que defina seu profissional de acordo com as características de sua região (Brasil, 1983, p.128).



ênça do paradigma biológico persiste, mantendo-se também a dissociação entre o biológico e o social.

Nas conclusões daquele evento considerou-se que para suprir esta deficiência que leva ao prejuízo da articulação dos aspectos biológicos aos sociais *“recomenda-se que se enfatize as disciplinas sociologia, economia e psicologia, já incluídas no currículo Mínimo e que as disciplinas antropologia, filosofia e metodologia científica participem da formação do nutricionista”*. (Brasil, 1983, p.168)

No evento seguinte, o *II Seminário Nacional sobre o ensino de Nutrição*, comprova-se que a recomendação anterior não só não se concretizou, não tendo sido atendida pela grande maioria dos cursos, como inclusive aumentaram as distorções nos currículos estudados em 1987 (Cunha & Gil, 1989). Ypiranga (1991a) assinala que *“uma das evidências mais relevantes nas análises da formação do nutricionista no Brasil tem sido, sem dúvida, a dicotomia biológico-social, em relação à Nutrição Humana*. (p.08)

O que fica evidenciado pelas considerações mostradas acima é o fato de que apenas a presença de disciplinas da área social nos currículos é percebida como suficiente para que se efetive a visão social na formação deste profissional. Por outro lado, esta presença dá-se de forma desarticulada e independente das demais disciplinas do curso, o que significa a crença de que a melhoria dos cursos não depende apenas da implementação de disciplinas ou de reformas curriculares. O próprio resgate histórico dos estudos sobre a formação demonstra que a falta de mecanismos concretos para a articulação dos conhecimentos biológicos com os sociais é limitada pela deficiência de uma análise crítica da realidade da formação, da prática profissional e da totalidade social.

A presença das ciências sociais na formação em Nutrição, porém, coloca algumas questões importantes acerca do impacto social da formação do nutricionista em relação à modificação da saúde da população, e, especificamente, em relação à Nutrição. Em outras palavras, até que ponto a formação do nutricao-

nista tem respondido à realidade social brasileira? As ciências sociais na formação, portanto, na medida em que podem ser desveladoras de uma nova realidade, colocam também questões que deverão ser enfrentadas no plano teórico e prático pelos nutricionistas. Algumas deverão ser trabalhadas através das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição estudadas nesta dissertação e apresentadas no próximo capítulo: É possível interrelacionar o discurso das ciências sociais com as propostas de currículo de formação nutricionista? A incorporação das ciências sociais tem significado a superação do biologicismo? Ou seja, até que ponto tem a incorporação dessas disciplinas representado uma reformulação profunda dos cursos?

### CAPÍTULO III

## EXAMINANDO AS REFORMULAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO

*“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada”.*

(Karl Marx, 1978, p.329).

A reformulação curricular enquanto retrato de um projeto profissional é uma problemática compartilhada indistintamente pelos cursos de Nutrição. As condições de trabalho vivenciados por cada curso e cada grupo humano envolvido, porém, qualificam de forma diferenciada o modo pelo qual cada um direciona e encaminha o processo. A análise das reformulações curriculares, portanto, é um instrumento útil para detectar a tendência de formação profissional em uma sociedade em um dado momento histórico.

É importante esclarecer que as reformulações curriculares acontecem nos cursos de Nutrição em diferentes graus de complexidade, desde alterações em relação à carga horária e conteúdo de disciplinas, denominadas por alguns cursos de "ajustes" curriculares, até mudanças que envolvem discussões teóricas complexas. A possível linearidade dos processos mais simples, porém, é apenas

aparência e vem de encontro ao explicitado por Minayo (1992): *"não existe nenhuma simplicidade nos microfenômenos, o fato aparentemente mais simples é um complexo de relações"* (p.251).

O processo geralmente é longo, por vezes tumultuado, com altos e baixos, contradições e até mesmo rupturas. Todos, porém, vivenciam etapas que possuem início, meio e fim. O curso da UFMT coloca do entendimento da reformulação curricular como algo *"mais que elaborar uma nova grade curricular"* e da esperança de que *"a nova grade refletisse os anseios de uma filosofia de curso internalizada pela maioria do corpo docente e discente para um dado momento histórico"*.

Deve-se ressaltar que para determinados cursos o processo de reformulação curricular resultou em publicações de artigos em revistas científicas nacionais (PUCCAMP)<sup>51</sup> e em apresentações em eventos científicos da categoria profissional dos nutricionistas(UFG)<sup>52</sup>.

No presente capítulo será realizada inicialmente uma caracterização dos cursos estudados, em relação à sua distribuição regional e vinculação administrativa. Em seguida, será colocada a visão obtida dos documentos enviados pelas instituições de ensino, em relação à estrutura curricular e também ao processo desenvolvido pelas reformulações curriculares dos cursos de Nutrição. Especificamente em relação às últimas, serão trabalhados os denominadores comuns nelas presentes, desvelados através deste estudo: seus diferentes momentos e traços característicos.

---

<sup>51</sup> - Ver BOOG et al., 1988a; BOOG et al., 1988b; WOLKOFF, 1994 e PUCCAMP, 1995.

<sup>52</sup> - O curso da UFG relata a apresentação de algumas etapas de sua reestruturação curricular no XII Congresso Brasileiro de Nutrição, em 1989.

## 1. Os cursos estudados

Este estudo conta com cursos pertencentes à todas as regiões brasileiras, conforme pode ser visualizado através do Quadro 06.

**Quadro 06** - Distribuição regional dos cursos de Nutrição pesquisados

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR</b>	<b>Data da criação</b>	<b>Vinculação administrativa</b>
<b>REGIÃO NORDESTE</b>		
1- UNIV. FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL	1979	Pública
2- UNIV. FEDERAL DA BAHIA - UFBA	1956	Pública
3- UNIV. FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI	1976	Pública
4- UNIV. FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN	1976	Pública
<b>REGIÃO SUDESTE I (RIO DE JANEIRO E MINAS GERAIS)</b>		
5- UNIV. FEDERAL FLUMINENSE - UFF	1968	Pública
6- UNIV. FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ	1946	Pública
7- UNIV. FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP	1978	Pública
8- UNIV. FEDERAL DE VIÇOSA - UFV	1977	Pública
9- UNIV. GAMA FILHO - UGF	1983	Privada
<b>REGIÃO SUDESTE II ( SÃO PAULO)</b>		
10- FAC. INTEGRADAS SÃO CAMILO - FISC	1975	Privada
11- PONT. UNIV. CATÓLICA DE CAMPINAS - PUCCAMP	1975	Privada
12- UNIV. DE MARÍLIA - UNIMAR	1988	Privada
13- UNIV. DO SAGRADO CORAÇÃO - USC	1978	Privada
14- UNIV. DE SÃO PAULO - USP	1939	Pública
<b>REGIÃO CENTRO-OESTE E NORTE</b>		
15- UNIV. FEDERAL DE GOIÁS - UFG	1975	Pública
16- UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT	1978	Pública
17- UNIV. FEDERAL DO PARÁ- UFPA	1974	Pública
<b>REGIÃO SUL</b>		
18- INST. METODISTA DE EDUC. E CULTURA - IMEC	1978	Privada
19- UNIV. DE IJUÍ - UNIJUÍ	1981	Privada
20- UNIV. FEDERAL DO PARANÁ - UFPR	1979	Pública
21- UNIV. FEDERAL DE PELOTAS - UFPeI	1975	Pública
22- UNIV. FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC	1979	Pública

Em relação à data de criação, participam da pesquisa cursos criados desde os primórdios da profissão no país (4 cursos - 18,18%), até a década de oitenta (3 cursos - 13,63%). A representação predominante dos cursos estudados, entretanto, reside naqueles criados na década de setenta (15 cursos-68,19%), época da expansão acelerada dos cursos de Nutrição no país.

A participação dos cursos pesquisados perfaz um total de 52,38% dos cursos existentes no Brasil. Nota-se que apesar da representatividade de todas as regiões brasileiras, ela não acontece de forma uniforme, conforme pode ser visualizado através da Tabela 01. A participação das regiões Centro-Oeste e Norte é a mais expressiva: dos quatro cursos existentes, três (75%) integram o estudo. A região Sudeste II é a única com menos de 50% de representatividade: isto é, dos doze cursos desta região, apenas cinco (41,66%) estão incluídos entre os pesquisados. A participação das demais regiões oscila na faixa de 50 a 56% (Nordeste - 50%, Sudeste I e Sul - 55,55%).

**Tabela 01-** Distribuição regional dos cursos estudados, em relação aos existentes

REGIÃO	Total		Pesquisados	
	Nº	%	Nº	%
Nordeste	08	19,05	04	9,53
Sudeste I	09	21,43	05	11,90
Sudeste II	12	28,57	05	11,90
Centro-Oeste e Norte	04	9,52	03	7,15
Sul	09	21,43	05	11,90
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>100,00</b>	<b>22</b>	<b>52,38</b>

Em relação à vinculação administrativa, a maioria dos cursos estudados encontra-se na esfera pública de ensino, o que pode ser observado na Tabela 02. Há que se ressaltar a grande participação dos cursos pertencentes à esfera

pública, em relação aos privados. Dos vinte e dois cursos públicos existentes no Brasil, quinze (68,19%) estão presentes na pesquisa. Os sete cursos privados estudados, correspondem a 31,82% do total de cursos com essa vinculação administrativa.

**Tabela 02-** Vinculação administrativa dos cursos pesquisados, em relação aos existentes

<b>Vinculação Administrativa</b>	<b>Total</b>		<b>Pesquisados</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Públicos</b>	22	52,38	15	35,71
<b>Privados</b>	20	47,62	7	16,67
<b>TOTAL</b>	42	100,00	22	52,38

### **1.1. Documentação recebida dos cursos**

Com a finalidade de conseguir uma melhor organização e de propiciar uma visão geral do material recebido dos cursos de Nutrição, os documentos recebidos de cada Instituição de Ensino encontram-se agrupados no Quadro 07.

Conforme pode ser observado, todos os cursos estudados enviaram os dados de identificação e a grade curricular. A resposta ao questionário sobre as reformulações curriculares foi elaborada pelos cursos que efetuaram mudanças curriculares, alguns dos quais encaminharam, inclusive, os respectivos projetos de reformulação curricular.

Quadro 07 - Documentação recebida dos cursos pesquisados

DOCU- MENTOS CURSOS / REGIÕES	Dados de identifica- ção	Resposta Questionário	Projeto de Reformula- ção curri- cular	Grade Curricular	Ementas	Programas	Bibliografia
<b>Região Nordeste</b>							
01 - UFAL	X	X	X	X	-	-	-
02 - UFBA	X	X	-	X	X	-	-
03 - UFPI	X	-	-	X	X	X	X
04 - UFRN	X	X	-	X	X	X	X
<b>Região Sudeste I</b>							
05 - UFF	X	X	-	X	X	X	-
06 - UFRJ	X	-	-	X	X	X	X
07 - UFOP	X	X	X	X	-	-	-
08 - UFV	X	X	-	X	X	-	-
09- UGF	X	X	-	X	-	-	-
<b>Região Sudeste II</b>							
10 - FISC	X	-	-	X	X	-	-
11 - PUCCAMP	X	X	X	X	X	-	-
12 - UNIMAR	X	X	-	X	-	-	-
13- USC	X	X-	-	X	-	-	-
14- USP	X	-	-	X	X	-	-
<b>Região Centro Oeste e Norte</b>							
15 - UFG	X	X	X	X	X	X	X
16 - UFMT	X	X	X	X	X	X	X
17 - UFPA	X	X	X	X	X	-	-
<b>Região Sul</b>							
18 - IMEC	X	X	X	X	X	X	X
19 - UNIJUÍ	X	X	-	X	X	-	X
20 - UFPR	X	X	X	X	X	-	-
21 - UFPel	X	X	X	X	X	X	-
22 - UFSC	X	X	X	X	X	X	X



Após a organização dos documentos recebidos e de acordo com a informação da ocorrência ou não de reformulação no currículo, os cursos estudados puderam ser subdivididos em dois grupos:

**Grupo 1** - Constituído por dezessete cursos (77,28%), cujos documentos informaram sobre a ocorrência de reformulação curricular. São eles: UFAL, UFBA, UFRN, UGF, UFOP, UFV, USC, UNIMAR, PUCCAMP, UFG, UFMT, UFPA, IMEC, UNIUIÚ, UFPR, UFSC e UFPel.

**Grupo 2** - Integrado por cinco cursos (22,72%) cuja documentação enviada não informou sobre a existência de reformulação curricular: USP, UFRJ, UFPI, UFF e FISC<sup>53</sup>.

## **2- A visão do real**

Os dados obtidos dos cursos, foram analisados e serão apresentados em duas vertentes:

2.1) a estrutura curricular - representa o estudo do currículo enquanto documento, ou seja, enquanto produto consolidado em dados quantitativos enviados por todos os cursos que participaram da investigação. Na realidade, significa a análise do currículo pré-ativo.

---

<sup>53</sup> - O curso da UFF justificou a falta de informações devido ao fato dos coordenadores atuais terem sido admitidos após a última reformulação do currículo, ocorrida em 1981. A UFRJ relata encontrar-se em fase de discussões para a reforma do currículo, vista como uma forma de possibilitar uma formação acadêmica mais qualificada aos alunos. Os demais, UFPI, USP e FISC, enviaram a documentação referente à estrutura curricular dos cursos, não informando, entretanto, quanto à ocorrência de reformulação curricular.

2.2) as reformulações curriculares dos cursos de Nutrição - relaciona-se ao processo desenvolvido durante a construção do currículo. Serão estudados os dezesseis cursos cujos documentos informam sobre seus processos de reformulação curricular e pertencentes ao Grupo I, mostrado anteriormente.

### **2.1- A estrutura curricular**

Estrutura curricular é a expressão dos dados que caracterizam formalmente o curso em seus aspectos quantitativos. Inclui informações que buscam fornecer uma visualização geral do modo como encontram-se organizados os cursos estudados em relação à determinados elementos como: carga horária total, duração em anos, carga horária dos estágios e adequação quanto às áreas de estudo definidas pela CEPANDAL/73.

Estas informações proporcionam um mapeamento da formação em Nutrição, com as principais tendências observadas nos currículos que estão formando os nutricionistas brasileiros.

O Quadro 08 apresenta alguns dos resultados obtidos em relação à estrutura curricular dos cursos pesquisados.

**Quadro 08-** Caracterização e estrutura curricular dos cursos pesquisados

<b>CURSOS / REGIÕES</b>	<b>Carga Horária Total*</b>	<b>Duração em Anos</b>	<b>Carga Horária Estágios</b>	<b>Disciplinas Optativas</b>
<b>Região Nordeste</b>				
01 - UFAL	4140	5	936	--
02 - UFBA	3735	5	630	Sim
03 - UFPI	3600	4 ½	720	Sim
04 - UFRN	3540	5	945	--
<b>Região Sudeste I</b>				
05 - UFF	3390	4	405	Sim
06 - UFRJ	3540	4	900	--
07 - UFOP	3855	4 ½	840	--
08 - UFV	3825	4 ½	810	Sim
09- UGF	2970	4	450	Sim
<b>Região Sudeste</b>				
10 - FISC	3840	4	900	--
11- PUCCAMP	3510	4	840	--
12 - UNIMAR	3168	4	324	--
13- USC	3285	4	480	Sim
14 - USP	3720	4	810	Sim
<b>Região Centro-Oeste e Norte</b>				
15 - UFG	3570	5	750	Sim
16 - UFMT	3495	4	630	Sim
17 - UFPA	3705	4	720	--
<b>Região Sul</b>				
18 - IMEC	3170	4	500	--
19 - UNIJUÍ	3405	4	840	--
20 - UFPR	3600	4	585	Sim
21 - UFPel	2985	5	600	Sim
22 - UFSC	--	5	810	Sim

\* - Não se encontra incluída a carga horária referente à disciplina Educação Física.

Através dos dados mostrados no quadro anterior, pode-se depreender as condições em que se encontram os currículos de graduação em Nutrição em relação à:

- **Duração dos cursos:** Apesar da maioria dos cursos pesquisados permanecerem com duração de quatro anos (13 cursos ou 59,1%), observa-se a tendência ao aumento do número de anos destinados à formação, quando se compara com os resultados do *II Seminário Nacional de Avaliação dos Cursos de Nutrição*, de 1987. Naquela ocasião, a análise dos trinta e um cursos estudados mostrou que apenas três (UFG, UFBA e UFSC) possuíam cinco anos de duração. Os resultados da presente investigação demonstram a existência de nove cursos (40,9% dos pesquisados) com duração superior a quatro anos. São realizados com quatro anos e meio os cursos da UFPI, UFOP e UFV e com cinco anos os da UFAL, UFRN, UFBA, UFG, UFSC e UFPel. Deve-se ressaltar que em todas as regiões, apenas os cursos de natureza pública possuem duração superior a quatro anos. Na região Sudeste II, onde predominam os cursos privados, todos os cursos ocorrem em quatro anos.
- **Carga horária total:** Observam-se variações existentes em relação à carga horária, que vão de 2985 h (UFPel) até 4140 h (UFAL). A duração média dos cursos é de  $3.521,81 \pm 291,49$  h, valor superior tanto à carga horária preconizada pelo CFE (2280 h) como ao mínimo estipulado pela CEPANDAL/73 (3200 h), mostrando a manutenção da tendência observada no diagnóstico de 1987. Apenas o curso da UFAL ultrapassa o máximo estabelecido pelas recomendações da CEPANDAL/73, que é de 4080 h.
- **Carga horária dos estágios:** Nota-se a existência de grande variação na carga horária dos estágios, desde 324 h (UNIMAR), até 945 h (UFRN). A média fica em  $682,05 \pm 202,24$  h, bem acima da carga horária estipulada pelo CFE (300 h), o que pode ser visto como reflexo da preocupação com a parte prática da

formação. De um modo geral, o número menor de horas destinadas aos estágios está presente nas instituições privadas de ensino.

- **Número de estágios:** Apesar de não constar na maioria dos cursos, observa-se uma tendência à implementação de um único estágio nos cursos, o "Estágio em Nutrição", e ao abandono da realização de estágios em cada uma das áreas tradicionais de atuação profissional. Essa proposta encontra-se presente tanto nos cursos públicos (UFAL, UFG e UFPR), quanto nos privados (UGF, USC, UNIMAR e IMEC).
- **Adequação às recomendações da CEPANDAL/73:** Encontra-se detalhada nos Gráficos 01 e 02, colocados a seguir. O Gráfico 01 mostra a situação atual dos cursos de Nutrição estudados em relação às recomendações da CEPANDAL/73, por área de estudo. O Gráfico 02 traz as respectivas adequações. Na presente investigação não se encontrou grandes modificações nos resultados obtidos em 1987. Verifica-se que as áreas "Ciências Básicas" e "Nutrição e Alimentação" encontram-se com valores de adequação acima dos recomendados, 110,95% e 106% respectivamente. As áreas "Saúde Pública", "Ciências Sociais e Econômicas" e "Educação" continuam as mais defasadas, com respectivamente 87%, 80% e 62,8% de adequação. Observa-se que a adequação da área "Multidisciplinar" (152,5%), persiste bem acima das recomendações, conforme também detectado no estudo anterior.

**Gráfico 01 - Distribuição dos cursos pesquisados segundo as recomendações da CEPANDAL73. por área de estudo**

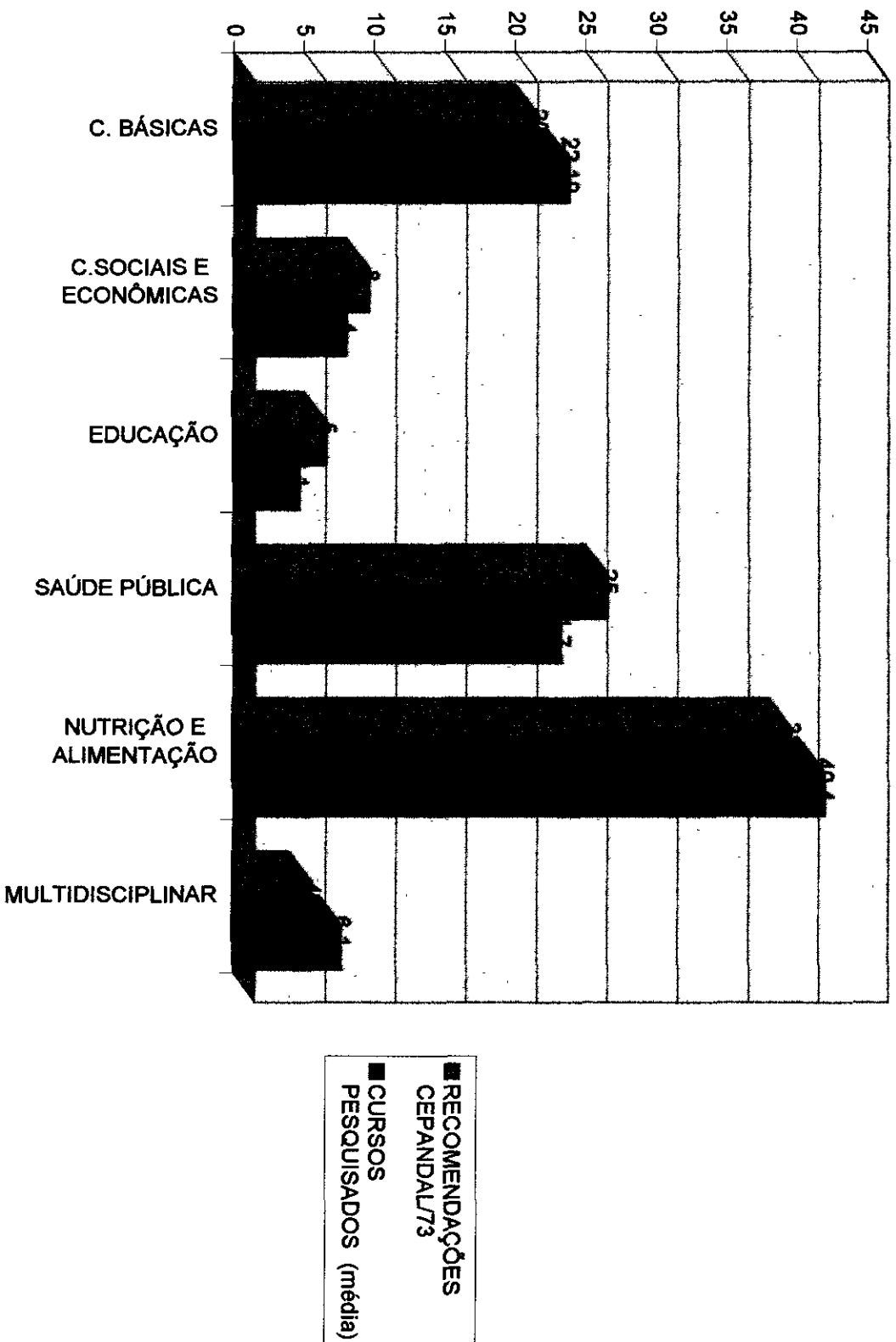
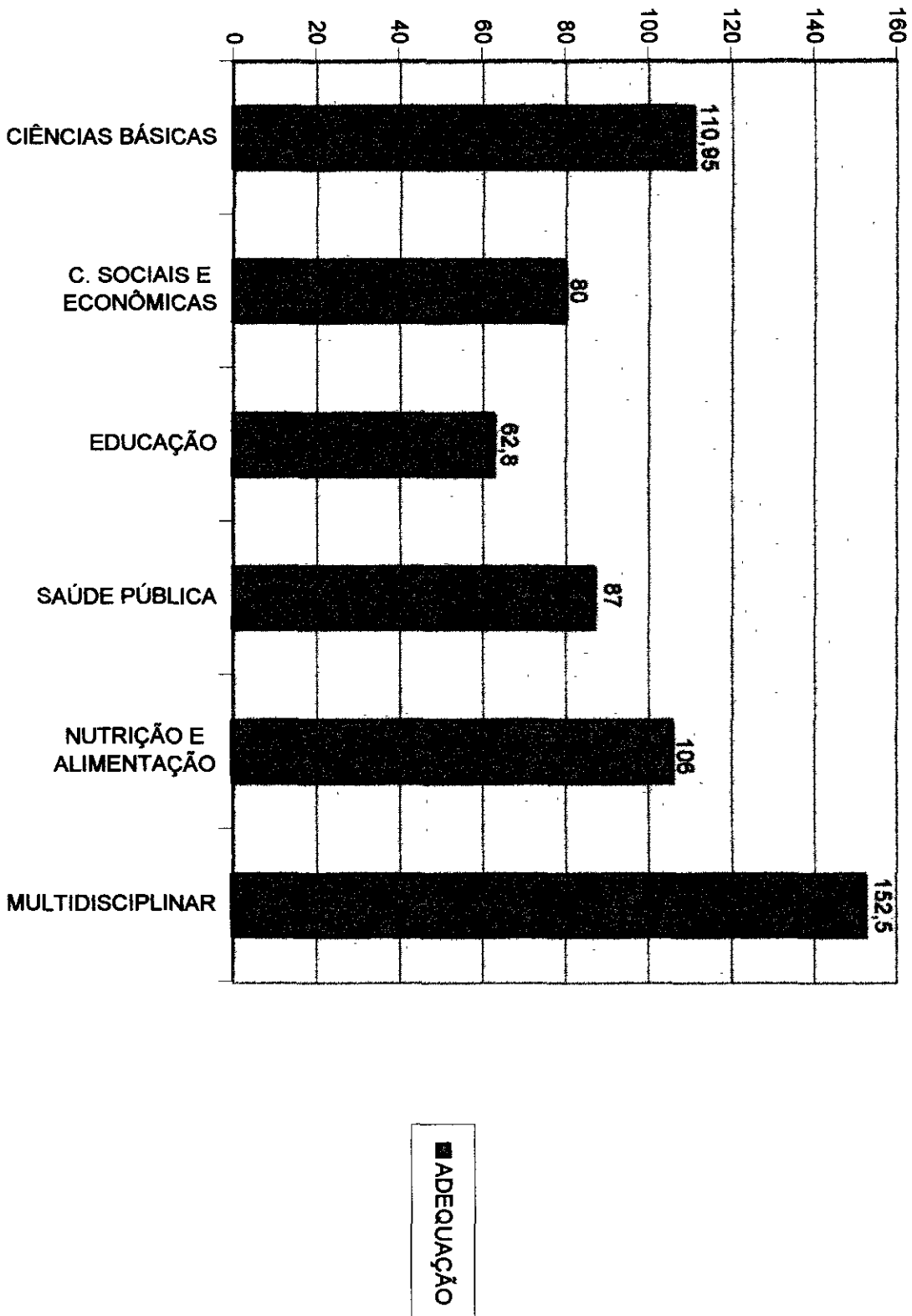


Gráfico 02- Adequação dos currículos dos cursos de Nutrição pesquisados às recomendações da CEPANDAL, por área de estudo.



- **Proporção de cursos que atingem as recomendações da CEPANDAL:** A Tabela 03 mostra a proporção dos cursos que alcançaram as recomendações propostas pela CEPANDAL/73, em relação às áreas de estudo. Este é um dado que vem confirmar os anteriores e que deixa bem delineadas a valorização atribuída a cada área do conhecimento na estrutura curricular dos cursos de Nutrição.

**Tabela 03-** Proporção dos cursos que alcançaram as recomendações da CEPANDAL/73, por área do conhecimento

<b>ÁREA</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>TOTAL</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Ciências Básicas</b>	76,19	23,81	100
<b>C. Sociais e Econômicas</b>	19,95	80,95	100
<b>Educação</b>	9,52	90,48	100
<b>Saúde Pública</b>	14,29	85,71	100
<b>Nutrição e Alimentação</b>	85,71	14,29	100
<b>Multidisciplinar</b>	80,95	19,05	100

A análise pormenorizada dos currículos dos cursos de Nutrição pesquisados em relação às recomendações da CEPANDAL/73, encontra-se detalhada no quadro colocado a seguir.



**Quadro 09** - Análise dos currículos dos cursos pesquisados em relação às recomendações da CEPANDAL/73, por área de estudo.

<b>CURSOS / REGIÕES</b>	<b>Ciências Básicas (20%)</b>	<b>Ciências Sociais e Econômicas (8%)</b>	<b>Educação (5%)</b>	<b>Saúde Pública (25%)</b>	<b>Nutrição e Alimentação (38%)</b>	<b>Multidisci- plinar (4%)</b>
<b>Região Nordeste</b>						
01 - UFAL	20,35	5,31	0,0	26,25	48,09	0,0
02 - UFBA	20,73	5,69	2,03	17,48	46,75	7,32
03 - UFPI	25,94	3,77	1,67	26,78	31,38	10,46
04 - UFRN	18,23	5,93	5,51	22,03	43,22	5,08
<b>Região Sudeste I</b>						
05 - UFF	26,55	5,31	6,19	18,58	39,82	3,54
06 - UFRJ	22,45	6,36	3,39	24,58	41,10	2,12
07 - UFOP	23,32	8,30	3,56	20,82	39,27	4,75
08 - UFV	20,00	5,88	3,14	21,96	41,96	7,06
09- UGF	23,74	6,06	3,54	24,75	34,85	7,07
<b>Região Sudeste II</b>						
10 - FISC	19,35	8,06	4,84	19,36	41,94	6,45
11- PUCCAMP	19,66	8,97	3,42	21,37	42,31	4,27
12 - UNIMAR	30,68	6,25	6,25	18,19	32,95	5,68
13- USC	19,53	6,51	0,47	19,07	40,47	13,95
14 - USP	18,63	5,26	5,26	19,84	45,75	5,26
<b>Região Centro - Oeste e Norte</b>						
15 - UFG	24,32	6,72	2,52	23,81	40,90	1,71
16 - UFMT	25,12	6,51	1,82	20,00	38,14	8,37
17 - UFPA	21,87	8,10	1,62	23,49	38,01	6,88
<b>Região Sul</b>						
18 - IMEC	21,22	6,75	4,82	20,26	39,23	7,72
19 - UNLJUÍ	19,82	6,61	1,76	21,15	40,97	9,69
20 - UFPR	22,50	6,25	3,33	20,83	41,67	5,42
21 - UFPel	22,61	6,03	1,01	25,63	40,70	4,02
22 - UFSC*	--	--	--	--	--	--

\* - Não foi possível a delimitação da carga horária por área de estudo, devido à heterogeneidade nos valores atribuídos aos créditos teóricos e práticos.

Quando se compara os resultados obtidos neste estudo (Tabela 03 e Quadro 09) com os do *II Seminário Nacional* (1987), ficam evidenciados os caminhos que têm sido tomados, os encaminhamentos que têm sido dados à cada área de estudo:

**Ciências Básicas:** Dos cursos estudados, 76,19% atingem as recomendações da CEPANDAL, mostrando a mesma tendência observada no estudo anterior. Os cursos que não alcançam as recomendações, encontram-se, entretanto, com valores bem próximos ao percentual de 20% proposto por aquela comissão. A maior discrepância é observada em um dos cursos (UNIMAR), que conta com 30,68% de sua carga horária dedicada à esta área, ou seja, com 50% a mais do preconizado.

**Ciências Sociais e Econômicas:** Continua bastante defasada em relação ao recomendado, pois apenas 19,05% dos cursos as alcançam. Este resultado representa uma melhora em relação ao diagnóstico de 1987, quando apenas 6,4% dos cursos atingiam as recomendações, mas representa valores ainda bem distantes do idealizado pela referida comissão.

**Educação:** Mostrou-se como a área de menor percentual de adequação obtido pelos cursos neste estudo (9,52%). Em grande parte dos cursos, a única disciplina presente nesta área é "Educação Nutricional". Verifica-se que cada vez mais os cursos de Nutrição afastam-se a Educação como área do conhecimento. Apenas três cursos pesquisados oferecem disciplinas vinculadas à área pedagógica propriamente dita: UFOP (Práticas Pedagógicas), FISC (Didática) e UFRJ (Fundamentos Didáticos).

**Saúde Pública:** Como no estudo anterior, é a área que apresenta o segundo menor percentual de adequação: apenas 14,29% dos cursos atingem as recomendações.

**Nutrição e Alimentação:** Nesta área foi detectada a principal modificação observada nos cursos de Nutrição, pelo presente estudo. As recomendações são atingidas por 85,71% dos cursos, enquanto que no diagnóstico de 1987 este percentual correspondia a 45,2%. A maioria dos cursos, inclusive, conta com valores acima dos 38% recomendados pela CEPANDAL, destinados à essa área do conhecimento, como por exemplo, o curso da UFAL, que lhe dedica 48,09% de sua carga horária total.

**Multidisciplinar:** Ressalta-se como a área em que foi obtida a maior ultrapassagem em termos de adequação (152,5%), obtida por 80,95% dos cursos, semelhante ao estudo de 1987.

Em síntese, o que pode ser depreendido pela análise da estrutura curricular dos cursos pesquisados, são características que demonstram algumas tendências de formação, destacando-se :

- **aumento do número de anos de formação:** percebe-se que a resposta das instituições formadoras à explosão do conhecimento foi a do aumento do número de anos de estudo, na tentativa de aumentar sua abrangência. A extensão da duração do curso parece vincular-se à idéia de ensinar mais e da possibilidade do aluno aprender mais. O objetivo de aumentar o curso para cinco anos é colocada pela UFMT , *"como opção para o aproveitamento do conteúdo oferecido"*. Aliando-se esta tendência com as áreas que extrapolam a adequação desejável, "Nutrição e Alimentação" e "Multidisciplinar", verifica-se a ênfase dada ao domínio dos conhecimentos técnicos, necessários aos profissionais face às novas perspectivas oferecidas pelo mundo do trabalho. Uma exceção ao aumento de carga horária neste estudo, é o curso da UFPel, que, em seu processo de reformulação procura adequar o currículo obrigatório ao mínimo exigido pelo CFE, pelo fato de considerar que *"maior carga horária não significa necessariamente ensino de melhor qualidade"*.

- **unificação do estágio curricular:** presente em sete cursos, expressa a busca da integração das áreas de atuação profissional, que significa o desejo de formar o profissional generalista. Esta aspiração pode ser considerada contraditória, na medida em que os cursos encontram-se estruturados em um grande número de disciplinas, as quais, por sua vez, refletem a fragmentação do conhecimento.
- **áreas de estudo valorizadas e desvalorizadas:** os dados numéricos obtidos neste trabalho revelam, na verdade, a valorização que tem sido atribuída às áreas do conhecimento em Nutrição, refletindo os saberes considerados pelos cursos como imprescindíveis à formação do nutricionista. Cada vez mais prestigiadas estão as áreas "Nutrição e Alimentação" e "Multidisciplinar". A primeira confere competência técnica à atuação do nutricionista no mercado de trabalho e a segunda refere-se à disciplinas que servem para diversificar esta competência técnica. Confirma-se também o contínuo desprestígio das áreas "Educação", "Ciências Sociais e Econômicas" e "Saúde Pública", já detectado nos estudos realizados na década de oitenta.

De posse dos resultados acerca da estrutura curricular, os mesmos serão retomados posteriormente, para complementar a análise dos processos de reformulação curricular dos cursos estudados, apresentada a seguir.

## **2.2- As reformulações curriculares**

As reformulações curriculares dos cursos estudados foram desencadeadas com maior frequência nos anos oitenta, em resposta ao movimento nacional de discussão acerca da formação do nutricionista. Segundo Kuenzer (1992), naquela década ocorre o estímulo à reformulação dos cursos universitários por parte do Estado, que intervém no momento específico que sucede o último governo militar e se denomina "Nova República", promovendo a articulação entre os formuladores das políticas, as instituições e as associações de classe, através da organização de eventos nacionais, pelas Assessorias Especiais e Secretarias do MEC. Oferecem também financiamento para o desenvolvimento dos processos de reformulação, " *no momento em que a Nova República cria a possibilidade de reflexão crítica através da incorporação, em seus quadros, de alguns profissionais progressistas*" (p.135-6).

A maioria dos cursos se refere à influência exercida por aqueles eventos, enumerados no capítulo II, no desencadeamento dos processos de reformulação curricular. Momentos em que foram consolidadas recomendações para a efetivação das mudanças curriculares nos cursos. Observa-se, portanto, a importância do estímulo externo, que traz o apelo para a realização de alterações nos currículos.

O evento referido com maior frequência é o *I Seminário Nacional de Avaliação dos Cursos de Nutrição*, ocorrido em 1982, como consequência do *II Diagnóstico dos Cursos de Nutrição*, em 1981. São citados também outros momentos de discussão da categoria profissional realizados na mesma década, como o *Encontro Nacional de Estudantes de Nutrição (ENENUT)* em 1985, que propôs a luta pela reformulação dos currículos, os *Encontros Nacionais de Entidades de Nutricionistas (ENEN)* de 1986 e 1988, além do *II Seminário Nacional de Avaliação dos*

*Cursos de Nutrição e do Seminário Nacional de Dietética*, ambos acontecidos em 1987.

Para o curso da UFMT, o diagnóstico e o seminário realizado em 1981/1982, respectivamente, constituíram-se *"num marco histórico para revisão crítica dos saberes e práticas ministrados nos cursos de Nutrição"*.

A partir destes mesmos eventos, o curso da UFOP percebeu que,

*"...urgia a reformulação curricular, com uma grade que atendesse aos anseios da classe de nutricionistas brasileira exprimidos por estes profissionais [...] e que tivesse uma filosofia norteadora da formação profissional, como fator primordial para o estabelecimento do encadeamento lógico dos conhecimentos e procedimentos relativos à formação do alunado"*.

O que fica explícito, na verdade, é que as reformulações curriculares desencadeadas pelos cursos, são leituras e releituras dos eventos nacionais empreendidos em prol da categoria profissional dos nutricionistas. A influência destas realizações fica explícita pela colocação da Escola de Nutrição da UFOP:

*"...não se pensa, pelo menos até novas determinações da classe [...], em uma nova grande e profunda reformulação curricular, conforme metas expressas para 1996 pelo Colegiado de Nutrição da Escola"*.

Outra modalidade de estímulo para a ocorrência das reformulações curriculares, é o interno, proveniente de iniciativa da própria instituição de ensino, que, em determinados momentos, incentiva a reformulação do ensino a nível de graduação. Para o curso de Nutrição da UFG, o "Seminário de Graduação", ocorrido em 1982 e que substituiu o sistema de créditos pelo sistema seriado anual de ensino, *"veio a estimular e subsidiar os estudos sobre a busca da episteme do Curso e a definição do profissional que se quer formar"*. Já a UFAL, assume em 1991, o chamado "Projeto Pedagógico Global", que leva todos os cursos daquela institui-

ção a serem reestruturados mediante a nova diretriz da universidade, baseada no compromisso social com a população brasileira.

### **2.2.1- O processo**

Como acontecem as reformulações curriculares dos cursos de Nutrição? Ainda que se reconheça diferentes trajetórias vivenciadas pelos cursos, o que as informações enviadas revelam é a ocorrência de fases, etapas ou momentos sequenciados durante o desenvolvimento do processo. Esses momentos que acontecem em cada curso de Nutrição reproduzem o que ocorre nos encontros nacionais para a discussão da formação, mostrados no segundo capítulo deste trabalho. Tais momentos, apesar de comuns, são experienciados em diferentes nuances pelos cursos.

A importância do conhecimento destes momentos para o presente estudo, está na possibilidade de contribuir para a apreensão da essência das reformulações curriculares, isto é, para a apreensão do que existe além da aparência do caminho percorrido no seu desenvolvimento, do que pode ser percebido pelas variações existentes na superfície do processo, do princípio fundamental que orienta o conjunto.

Ainda que não existam referências a um planejamento "a priori" das reformulações curriculares, estes momentos revelam a presença de um dos modelos de mudanças em educação descritos por Huberman (1973), o de "resolução dos problemas". Deve-se ressaltar que nenhum dos cursos faz referência ao conhecimento teórico dos modelos de inovação curricular. Executam-no, porém, na prática. Ou seja, os processos de reformulação curricular com pretensão de alterações variadas, são concebidos geralmente sem o conhecimento do significado das

mudanças curriculares e dos fatores que determinam o êxito ou o fracasso deste tipo de iniciativa.

Os momentos, fase ou etapas presentes nos processos das reformulações dos cursos de Nutrição serão detalhados a seguir.

### **1) *identificando os problemas***

O primeiro momento das reformulações curriculares estudadas detectado pela presente investigação, corresponde, na realidade, às três fases iniciais descritas por Huberman: 1) inquietude inicial; 2) percepção de uma necessidade e tomada de decisão e 3) diagnóstico da decisão como problema.

As reformulações curriculares iniciam-se, geralmente, por algum encontro em que são identificados os problemas referentes à estrutura curricular dos cursos. Esse encontro, na maioria das vezes, é um seminário de avaliação organizado pelo curso e aberto à participação de professores e alunos. Esporadicamente ocorre o envolvimento de egressos e de entidades representativas da categoria profissional. Os docentes e alunos sugerem a partir de sua vivência universitária e os ex-alunos, a partir de sua experiência profissional, mudanças consideradas necessárias à formação.

Além de detectar os problemas existentes no curso, a realização desse evento tem contribuído para colocar em debate o papel a ser desempenhado pelo nutricionista na sociedade brasileira. Desencadeia, portanto, a necessidade de se repensar e discutir não só a formação desse profissional, como também o seu perfil.



A UFPR, por exemplo, iniciou o processo com a discussão sobre o perfil profissional e com a avaliação do currículo em vigor.

A PUCCAMP partiu da avaliação do curso na busca da definição do perfil profissional e das diretrizes norteadoras do curso:

*"...um diagnóstico do curso e a definição do profissional que se desejava formar [...] precedeu às ações de reforma curricular. Foi realizada na ocasião, uma avaliação do Curso pelos formandos de 1987[...]. A participação docente e discente foi intensa e a partir dos elementos diagnosticados nas discussões, surgiram os objetivos que nortearam a reformulação, aprovada [...] em 1988". (1995, p.1).*

O evento inicial pode ser também, em alguns casos, o resultado de pesquisas realizadas com o intuito de avaliar a formação acadêmica através dos profissionais inseridos no mercado de trabalho, os quais criticam e elaboram sugestões para a resolução das deficiências do curso.

O curso da UFPA, por exemplo, empreendeu por iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, um inquérito junto ao corpo docente, discente e egressos, o qual resultou no documento *"Análise do Curso de Nutrição: uma contribuição às suas perspectivas"*, ponto inicial para o processo de mudança :

*"Numa conjugação de esforços com o Centro de Educação, através do setor de pesquisa-SPE, foi elaborado e desenvolvido o estudo sobre o Curso de Nutrição, tendo em vista levantar o perfil do mesmo, identificar fatores que interferem na sua estrutura e no seu funcionamento, bem como oferecer alternativas de decisões para a melhoria da qualidade de ensino".*

A UNIJUÍ promoveu uma pesquisa junto a ex-alunos e formandos, com o objetivo de avaliar o curso quanto à proposta pedagógica vigente e sua relação com a demanda de formação e o perfil profissional em andamento.

No IMEC, o ponto de partida foi um sistema semestral de avaliação, do qual participaram alunos, professores e direção. Os resultados demonstraram *"a necessidade de algumas alterações curriculares, pois foram identificados alguns desvios que preocuparam a Comissão de Currículo"*.

Estes encontros, além de identificar os problemas existentes, servem também como estímulo à reflexão, como coloca a UFMT:

*"Os primeiros momentos de reflexão do Departamento de Nutrição da UFMT sobre a formação profissional do nutricionista, campos de atuação e a capacidade do profissional em atender à demanda do mercado, surgiram com a realização do I Seminário de Nutrição - Tema: 'O papel do nutricionista no contexto histórico social do país' "*.

Em síntese, o primeiro momento do processo de reformulação curricular é a constatação da inadequação da proposta pedagógica em vigor, através do diagnóstico dos problemas vivenciados. As principais dificuldades giram em torno do currículo e do perfil profissional e estão colocados no quadro a seguir. Em menor proporção, aparecem os problemas relacionados à qualificação docente, como: deficiência do preparo pedagógico para o exercício da docência, falta de compromisso com o processo ensino-aprendizagem e ausência de preparo em pesquisa.

Seguem-se as principais dificuldades detectadas na formação:

**Em relação ao Currículo***Quanto à carga horária*

- excesso de carga horária do ciclo básico em detrimento do ciclo profissional
- necessidade de aumentar o tempo de integralização curricular
- necessidade de oferecer o curso em turno único
- necessidade de proporcionar maior tempo para extensão e pesquisa
- necessidade de redistribuir carga horária entre disciplinas
- necessidade de aumentar a carga horária dos estágios

*Quanto à integração do conhecimento*

- desequilíbrio entre teoria e prática, com o predomínio de conhecimentos teóricos
- desarticulação entre as disciplinas do ciclo básico e do ciclo profissional
- falta de integração entre os conteúdos de algumas disciplinas
- falta de subsídios para complementar disciplinas do ciclo profissional
- desequilíbrio nas áreas de estudo definidas pela CEPANDAL

**Em relação ao Perfil Profissional**

- necessidade da definição do profissional a ser formado
- necessidade de definição dos objetivos/diretrizes gerais do curso
- necessidades do mercado de trabalho: novas áreas de atuação profissional

Os problemas vivenciados na formação do nutricionista revelam, na verdade, a permanência dos eixos temáticos que desde a década de sessenta têm perpassado os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista, o perfil profissional e o currículo. Eles delineiam as principais questões que têm sido alvo das reflexões dos nutricionistas ao longo do tempo. Uma delas é a indefinição do perfil profissional, ou a falta de identidade social do nutricionista, que se faz presente a partir da preocupação manifesta pelos cursos com o esclarecimento do perfil do profissional a ser formado.

## 2) buscando soluções

Após a identificação dos principais entraves existentes nos cursos, constitui-se uma comissão ou grupo de trabalho<sup>58</sup> que a partir daí será responsável pela condução do processo de reformulação. Ocorre, então, a redução do número de participantes, restritos aos membros da comissão e via de regra a alguns representantes discentes. O que acontece, em outras palavras, é a centralização do processo nas mãos de um reduzido número de pessoas.

O trabalho será conduzido, a partir daí, pela comissão responsável e envolve períodos variáveis de tempo, podendo estender-se por vários anos. O curso da UFG, por exemplo, iniciou seu processo em 1984, implantou a nova proposta em 1987, a qual foi novamente reformulada para vigorar em 1993, o que até o presente momento não ocorreu.

No IMEC, o processo de reformulação do currículo teve início em 1981, com várias atividades e participação em eventos nacionais, locais e regionais. A proposta de reformulação foi implantada em 1990 e submetida a novas alterações no período de 1991 a 1993.

Algumas vezes, as reformulações são realizadas com um caráter de provisoriedade, como assinala o curso da UNIMAR:

*"A primeira reformulação do currículo do curso de Nutrição ocorreu no primeiro semestre de 1995, não sendo esta definitiva, pois ainda não se encontrou dentro dos moldes desejados. Foi realizada de maneira que resolvesse momentaneamente. Está em estudo final uma nova grade curricular definitiva"...*

---

<sup>58</sup> - Esta comissão recebe denominações variadas dependendo do curso: Comissão Curricular, Comissão de Implementação Curricular, Comissão de Reestruturação Curricular e outras congêneres.

Várias atividades ocorrem nesta fase, como, por exemplo, reuniões com diretores e chefias de departamento, com professores dos ciclos básico e profissional, com professores das diferentes áreas específicas que oferecem ou virão a oferecer disciplinas para o curso. Essas reuniões tem o objetivo de discutir as causas que ocasionam os problemas detectados e de buscar soluções para eles.

É nesta etapa que ocorre, em alguns cursos, a participação de consultores ou de assessorias específicas à reformulação curricular. São relatadas assessorias de especialistas em Nutrição, recebidas pelos cursos da UFMT e UFG e de especialistas em Educação, pelos cursos da UFBA, UFPR, PUCCAMP e UFSC.

A presença dos consultores nos processos de reformulação curricular deve ser considerada benéfica ao seu desenvolvimento. Kuenzer (1992) ao analisar processos de reforma de currículos, considera que quando os especialistas se fazem presentes, os processos tornam-se enriquecidos, pois supera-se *"o senso comum tradicionalmente obtido nas **consultas** aos usuários, egressos e outros profissionais, que de modo geral reproduzem o discurso ideológico dominante"* (p.143, grifo do original).

Há cursos que este momento procedem à consulta a documentos tomados como parâmetros: as grades curriculares de diferentes cursos de Nutrição do país, as recomendações da CEPANDAL/73, a Resolução 36/74 do CFE e a Lei nº 8234 de 1991, que regulamenta a profissão. Tais documentos são usados como subsídios para as discussões e para a busca das soluções necessárias para a resolução dos problemas detectados no momento anterior.

Certos cursos justificam a utilização das recomendações da CEPANDAL/73:

*“Embora as recomendações propostas pela CEPANDAL apresentem-se um tanto ultrapassadas face à realidade atual das necessidades do campo de atuação do Nutricionista, constituem-se as mesmas, ainda, como o melhor referencial para o estudo do currículo” (IMEC).*

*“O modelo que orientou a extinção e a criação de disciplinas foi o currículo 'desejável' CEPANDAL. Assim, disciplinas das áreas sobrecarregadas e que não eram recomendadas foram extintas, enquanto outras tiveram sua carga horária reduzida. Nas áreas deficientes, foi necessária a criação de algumas disciplinas, ou reformulação do conteúdo de disciplinas já implantadas com ou sem aumento da carga horária. Outras disciplinas foram desdobradas” (UFOP).*

*“Ainda significam o único parâmetro quantitativo que possibilita a análise da dosagem de carga horária por área de conhecimento e setor de estudo” (UFG).*

Detectados e discutidos os problemas, surgem as propostas para resolvê-los. As soluções para as dificuldades enfrentadas encontram-se geralmente em modificações a ser efetuadas em disciplinas, conforme pode ser observado pelas colocações dos cursos:

*“...criação de algumas disciplinas que pudessem dar ao aluno uma visão melhor e mais crítica da atuação do profissional no mercado de trabalho, extinção de disciplinas que já não se faziam necessárias e melhor distribuição da carga horária por áreas” (UFV).*

*“Rever programas das matérias que já constam do currículo. Estudar a possibilidade de suprimi-las ou adaptá-las às necessidades da formação profissional do nutricionista” (UFPEl).*

*“.. as diversas disciplinas aqui mencionadas passam a ser aperfeiçoadas e atualizadas. E o resultado das modificações no interior de cada disciplina, trouxe como necessidade, uma reavaliação do curso como um todo sugerindo um tarefa minuciosa de mudanças na ordem das disciplinas e seus pré-requisitos, na grade curricular, assim como nos conteúdos de algumas” (UFBA).*

Por fim, a proposta de reformulação curricular é apresentada aos interessados, professores e alunos, em reunião cujo objetivo específico é o debate em torno da nova proposta.

Os cursos relatam o enfrentamento de dificuldades diversas na elaboração da proposta de reformulação. Existem as de ordem estrutural e administrativa da instituição, que em alguns casos impede a negociação de alterações curriculares, principalmente das disciplinas básicas, as quais devem ser as mesmas para todos os cursos da área da saúde. O curso da UFG relata dificuldades de ordem técnica, filosófica e até mesmo as internas da Comissão de Reestruturação Curricular. O da UFPA enfrentou resistência por parte dos próprios docentes e o curso da UFMT constatou a não internalização do perfil profissional definido teoricamente, pois não conseguiu propostas que pudessem viabilizá-lo na prática. Essas intercorrências vem de encontro à consideração de Goodson (1995), para quem o processo de reforma curricular "*proporciona uma 'matriz de possibilidades' quando acontece o conflito de se decidir entre redefinir e simplesmente renegociar a diferenciação*" (p.95).

As dificuldades enfrentadas pelos cursos mostram que no caminho percorrido pelo processo das reformulações curriculares estão presentes relações de poder. Estas, apesar de não se manifestarem claramente, ocorrem em todos os níveis: entre professores e alunos, entre professores de diferentes disciplinas, entre as várias áreas do conhecimento, entre as áreas de atuação profissional, entre o Departamento de Nutrição e os demais envolvidos com o curso, entre o curso de Nutrição e as instâncias da administração superior das instituições de ensino. Relações de poder estão presentes na hierarquização existente entre as áreas do conhecimento, nas disputas por carga horária e pelo conteúdo, e até mesmo na influência que o mercado de trabalho exerce no currículo.

Deve-se ressaltar que as relações de poder existentes durante o desenvolvimento das reformulações curriculares se manifestam de forma velada, não explícita. Elas também estão presentes na valorização dada a cada área do conhe-

cimento, conforme observado na análise da estrutura curricular dos cursos estudados. À esse respeito Silva (1995b) assinala:

*"O poder está inscrito no currículo através das divisões, inclusões/exclusões entre saberes e narrativas e das divisões, inclusões/exclusões no seu interior e das resultantes divisões, inclusões/exclusões. Aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que esta divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente poder". (p. 39)*

Um fator presente nesta etapa pode ser considerado limitante da reformulação: é a participação restrita dos professores, os quais deverão desenvolver a proposta curricular, uma vez implantada. Os docentes participam da fase inicial e da fase final do processo. Não participam, porém, da fase de negociação da proposta, a mais conflituosa e contraditória de todas.

Na verdade, o processo das reformulações curriculares é desenvolvido por pessoas e, por isso, corresponde a uma experiência pessoal que envolve crescimento e desenvolvimento dos participantes, envolvendo conflitos e negociações devido ao significado do processo para cada um dos membros. A participação mais ampla dos professores poderia gerar um ponto de primordial importância para o sucesso do empreendimento: o compromisso dos docentes .

É importante que os docentes tenham conhecimentos relevantes acerca do processo em que se dão as reformulações curriculares. Caso contrário, uma reflexão superficial sobre as questões educacionais pode ocasionar uma análise limitada das propostas de reformulação curricular, o que pode comprometer todo o processo.



### **3) implantando a proposta de reformulação curricular**

A nova proposta curricular é, então, encaminhada aos órgãos competentes das instâncias superiores da instituição, quando deverá ser submetida à apreciação e discussão, podendo ser aprovada ou não.

Nesta fase também acontecem dificuldades diversas, como, por exemplo, na implantação das modificações em algumas disciplinas, principalmente aquelas não vinculadas diretamente ao curso, sob administração de outros departamentos. São relatadas, ainda, dificuldades práticas na implementação do que havia sido definido teoricamente, como por exemplo, a inviabilidade de determinadas junções de conteúdo.

Constata-se que, não havendo condições materiais e humanas concretas para a realização de algumas modificações propostas, novas alternativas devem ser pensadas a fim de atingir os objetivos da reformulação curricular. Pode ocorrer, também, a necessidade de revisão ou de retomada de algumas propostas, inviáveis na prática. Para o curso da PUCCAMP, o momento em que a proposta de reformulação curricular foi amplamente discutida, em 1988, *"a receptividade foi grande, o que não garantiu a sua implantação irrestrita"*.

O curso de Nutrição da UFSC *"...dadas as especificidades da proposta que exigia ampliação do quadro docente, melhoria das condições físico-materiais..."*, sofreu durante dois semestres uma intervenção administrativa no Departamento de Nutrição, a qual ocasionou a desmobilização dos docentes em torno da nova proposta curricular e levou à explicitação de divergências técnico-científicas e político-ideológicas tanto dentro das áreas de atuação profissional, como no conjunto dos docentes como um todo. O curso se posiciona:

*"...existem sérias dificuldades à implantação de um Curso com uma orientação crítica dentro de um Universidade imobilizada pelo tradicionalismo, pelos Departamentos estanques, pela falta de verbas, pela falta de autonomia e pela própria postura do professor que na escola crítica deve ser de constante transformação, numa contínua tentativa de interagir com a realidade social".*

Para Saviani (1994) **"enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas"** (p.49, grifos do original). Considera que a elaboração de propostas curriculares envolvendo situações contraditórias e de conflito se resolvem mais em soluções negociadas que em soluções consensuais. As situações de conflito são ocasionadas por diferentes interpretações e diversos graus de aceitação ou rejeição das propostas, além do **"choque com as tradições cristalizadas, as concepções subrepticiamente formadas, os inevitáveis e incontroláveis acordos tácitos - que caracterizam o currículo oculto"** (p.60, grifos do original).

A estrutura curricular aprovada, portanto, é a resultante das forças referidas anteriormente considerada como a "possível", tendo em vista as limitações impostas pelo "poder" de cada área, de cada disciplina, de cada professor e das resoluções preconizadas pelas instâncias superiores da universidade.

#### **4) avaliando a nova proposta**

Alguns cursos mantêm um sistema de avaliação da proposta de reformulação implantada. Mesmo quando ocorre a aprovação na íntegra, após sua implantação a proposta é novamente submetida à avaliação e geralmente a novas alterações.

O processo é, portanto, de idas e vindas que giram em torno dos mesmos aspectos, ou seja, é um ciclo realimentado por si mesmo.

Em relação à avaliação, os cursos manifestam-se:

*"...desencadeamos em 1995, processo de avaliação do Curso de Nutrição, de forma a buscar compreender nossa proposta pedagógica, e compará-la com a demanda de formação, buscando avaliar também o perfil profissional em andamento.(Estamos buscando)...]Dentro deste processo já desencadeamos pesquisa com egressos e quarto anistas, buscando informações que contribuam para dinamizar o processo de avaliação" (UNIJUÍ).*

*"Com relação à avaliação sistemática do atual currículo, informamos que é rotina da Faculdade de Nutrição, proceder-se à avaliação de cada disciplina do Ciclo Profissional ao final de cada período letivo, o que nos leva a avaliarmos indiretamente o currículo" (UFF).*

*"... um processo sistemático de avaliação das disciplinas ao final de cada semestre, por alunos e professores. Isto exige a necessidade de exposição dos objetivos da disciplina no início do semestre. Com isto seria possível o redirecionamento de cada disciplina" (UFPeI)*

*"Desde o início dos estudos sobre o currículo de Nutrição na UFG, o grupo de docentes encarregado de coordenar os trabalhos se preocupa com a avaliação curricular (UFG).*

O curso da PUCCAMP desenvolveu o trabalho: *"Avaliação do projeto pedagógico do curso de Nutrição - 1ª parte: corpo discente, relatório preliminar"*, com o objetivo de avaliar a nova proposta. Para isto, retoma "as diretrizes gerais da reformulação curricular" e analisa "as estratégias específicas adotadas para alcançá-las", usando nesta etapa as opiniões e expectativas dos alunos. Sobre a participação dos estudantes o curso considera que *"a participação discente é essencial à formulação de um projeto que reflita o engajamento dos alunos na vida universitária, o que por sua vez, os torna co-responsáveis nas decisões que norteiam a reformulação do Projeto Pedagógico".*( Boog et al., 1988, p.24)

A avaliação será realizada, naquele curso, com o corpo docente e deverá contar também com a participação da comunidade externa. Após esta fase *"pretende-se propor ações que visem o aprofundamento das mudanças implementadas na reforma curricular e a superação dos pontos de estrangulamento"* (PUCCAMP, 1995, p.1).

Alguns cursos, como o da UFPA, relatam a não realização da avaliação por ainda não haverem turmas graduadas pelo novo currículo. Já para o curso da UFOP,

*"Não existe avaliação sistemática. Certas vezes, foram distribuídos alguns questionários a alunos, com pouco retorno. Outros, promoveram-se reuniões entre professores de disciplinas afins para discussão de melhor integração de seus conteúdos. Mais recentemente, a Comissão de Ensino e Extensão da ENUT enviou questionários à ex-alunos e a partir das respostas obtidas, em geral bastante positivas, têm proposto modificações nos estágios, porém sem alterações na estrutura geral do currículo atual".*

Verifica-se, portanto, que as reformulações curriculares dos cursos terminam com o que Huberman considera como a última fase do ciclo: a solução dos problemas ou a repetição do mesmo. As soluções encontradas pelos cursos de Nutrição originam novos problemas, os quais originam a necessidade do desencadeamento de um novo processo.

### **2.2.2- As modificações nos currículos**

Os currículos dos cursos de Nutrição encontram-se estruturados em disciplinas. As estratégias usadas para as reformulações curriculares centram-se, portanto, em alterações efetuadas em disciplinas, como: fusão; desdobramento; permuta; extinção; mudança na ordem seqüencial e no período em que são ministradas; alteração de conteúdos, carga horária e nomenclatura; aumento ou diminui-

ção de carga horária, mudança de natureza (obrigatórias, optativas, complementares), e adequação à CEPANDAL/73.

As alterações mais freqüentes relacionam-se ao aumento ou diminuição da carga horária e à mudança de conteúdo. Quando a mudança se refere aos conteúdos, observa-se tanto a inclusão de temáticas novas em disciplinas já existentes, como a introdução de disciplinas que abriguem conhecimentos considerados necessários. Esse fato não é uma prerrogativa dos cursos de Nutrição, pois conforme é discutido por Jorge (1993), *"em nossa realidade, parece ser lugar comum a compreensão de que a via de acesso para um ensino qualificado passa invariavelmente por uma mudança de conteúdos que se ensina..."* (p.20).

Como a estratégia usada para efetuar a seleção dos conhecimentos nos cursos recai sobre as disciplinas, são criadas tanto as obrigatórias como as optativas.

Uma das razões colocadas pelos cursos para a criação de disciplinas obrigatórias é a busca de integração entre o ciclo básico e o ciclo profissional, um dos traços característicos das reformulações curriculares. São introduzidas, para isso, disciplinas "eixo" ou também denominadas "integradoras/articuladoras" de conteúdos, nas séries iniciais do curso, com a função de veicular conhecimentos relativos à visibilidade da profissão, ao conhecimento tanto do que é nutrição como do exercício profissional do nutricionista. Isto significa proporcionar ao aluno a possibilidade de iniciar o curso com clareza acerca da profissão que exercerá futuramente.

A UFPEI considera que a função das disciplinas obrigatórias é o de garantir *"o conhecimento suficiente para a formação do profissional generalista"*.

No curso da UFPR, *"foram criadas disciplinas eixo que fazem a integração entre os conteúdos das disciplinas que compõe um período letivo de forma a proporcionar um maior aproveitamento dos conteúdos enfocados em cada disciplina"*.

Da mesma forma, o curso da UFV introduz algumas disciplinas em sua reforma curricular, considerando que pudessem dar ao aluno uma visão melhor e mais crítica da atuação do profissional no mercado de trabalho.

Para a PUCCAMP, a criação de disciplinas é usada para atingir os objetivos principais do curso, como a antecipação da prática, o aprimoramento da formação técnica, o aprimoramento do espírito científico e a síntese e articulação do conhecimento nas áreas biológicas, sociais e humanas. Isto ocasionou um aumento na carga horária do curso, visto, entretanto, como indispensável : *"Esse aumento devido às aulas práticas foi necessário para fazer valer a estrutura teórico-prática das disciplinas do ciclo profissional"*.

A seguir encontram-se as disciplinas obrigatórias criadas com maior frequência<sup>59</sup> nas reformulações curriculares dos cursos, segundo as áreas do conhecimento estipuladas pela CEPANDAL/73:

---

<sup>59</sup> - Serão consideradas as disciplinas criadas em dois ou mais cursos.

**Ciências Básicas**

- Química orgânica
- Química analítica

**Ciências Sociais e Econômicas**

- Antropologia da cultura alimentar
- Antropologia da saúde

**Nutrição e Alimentação***Alimentos*

- Análise de alimentos
- Bioquímica de alimentos
- Controle de qualidade de alimentos
- Estudo experimental dos alimentos
- Microbiologia de alimentos

*Nutrição*

- Introdução à Nutrição
- Pesquisa em Nutrição

**Área multidisciplinar**

- Comunicação e Marketing
- Informática aplicada à Nutrição
- Farmacologia aplicada à Nutrição
- Metodologia da pesquisa
- Nutrição experimental

Constata-se a presença da maior parte das disciplinas criadas nas áreas "Nutrição e Alimentação" e "Multidisciplinar", disciplinas consideradas como correspondentes às novas perspectivas de atuação profissional no mercado de trabalho. Ressalta-se a área de "Controle de Qualidade de Alimentos", na qual foram criadas várias disciplinas relacionadas ao setor "Alimentos". Um dos cursos introduz, inclusive, o "Estágio em Bromatologia e Tecnologia de Alimentos", inexistente anteriormente nos currículos. De um modo geral, percebe-se nos currículos uma certa ênfase na inclusão de determinadas disciplinas.

Há que se ressaltar que a introdução de determinados conteúdos no currículo revela, na verdade, os conhecimentos considerados válidos nesse momento histórico. Conforme assinala Forquin (1992) existem saberes que possuem

legitimidade acadêmica e *"aqueles que tendem a serem excluídos do corpo de coisas ensináveis"* (p.32).

Torres (1991) esclarece que grande número de decisões tomadas no âmbito educativo, incluídas entre elas, as curriculares, são condicionadas pelas outras esferas da sociedade e alcançam seu significado a partir da análise que leva em conta essa relação. O conhecimento inscrito no currículo formal não é, portanto, apenas informação, pois a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e "ver" o mundo e o "eu" (Popkewitz, 1994).

As disciplinas obrigatórias introduzidas nos cursos de Nutrição refletem a inserção do curso no momento histórico atual. Na década de noventa, o domínio da ideologia neoliberal traz também o domínio da tecnologia, da microeletrônica e da robótica, o qual ocasiona modificações no mercado de trabalho.

Da mesma forma, na área Multidisciplinar aparecem as disciplinas relacionadas com os conhecimentos valorizados pelos cursos, como é o caso de "Metodologia da Pesquisa" e "Nutrição Experimental", introduzidas em vários deles. Outros conhecimentos introduzidos correspondem a "Informática", "Marketing" e "Farmacologia" e também relacionam-se às transformações ocorridas na realidade do mundo do trabalho, com a incorporação crescente e dinâmica da ciência e da tecnologia.

A ênfase percebida na área de metodologia da pesquisa remete à necessidade de discussão acerca da questão do método de produção do conhecimento. Por um lado, a introdução dessa disciplina nos currículos é imprescindível para o contato do aluno com a produção do saber e com as questões da ciência. Por outro lado, porém, verifica-se a tendência à predominância do uso do método positivista de ciência nos cursos de, quando observa-se a grande frequência com que a disciplina "Nutrição Experimental" é introduzida neles.

Esta questão, na verdade, relaciona-se ao poder dado à algumas disciplinas e também à determinadas áreas do conhecimento nos currículos. Se-



gundo Silva (1995b) para se examinar o poder nestes casos, deve-se examinar as divisões e, principalmente, o que as divisões explicam em termos de inclusão e exclusão: *“Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo?”* (p.40).

O método positivista traz implícita uma visão fragmentada do conhecimento e o domínio desse paradigma em relação às iniciativas de pesquisa docente e da orientação metodológica dos alunos (o domínio do jargão e das técnicas de pesquisa confere poder ao grupo dito “científico”, transformando a pesquisa em questão técnica) dá lugar de destaque ao utilitarismo presente na constituição do pensamento positivista.

Este é um dado a ser considerado quando se pretende formar um profissional generalista, com capacidade de articulação entre as várias áreas do saber, pois a ênfase em determinado paradigma do conhecimento pode direcionar a formação para a compartimentalização desse saber, restringindo a necessária visão articulada da totalidade social.

O positivismo tem obtido relevantes e inegáveis êxitos, mas tem também contribuído para marginalizar e silenciar muitas dimensões da realidade e para esconder conseqüências negativas de suas construções científicas e aplicações tecnológicas. (Torres, 1994).

Não se trata de negar a importância deste campo do conhecimento, imprescindível para o avanço da ciência e da técnica de um modo geral e dos conhecimentos em Nutrição em particular. O risco reside no fato de ser assumido como o único saber verdadeiro e em ocultar outras modalidades de pesquisa e de conhecimento, pois, a visão positivista de ciência vincula-se a uma determinada imagem da realidade e impõe uma determinada forma de pensamento e de visão de mundo. De acordo com Minayo (1992) *“O problema é o da autorização, em primeiro lugar e em termos quase absolutos, desta forma de interpretação do social, em que a realidade se restringiria ao observável e ao quantificável”* (p.45).

Não se trata também em se fixar em perspectivas de resistência à essa modalidade de pesquisa no interior dos cursos. Trata-se sim, de disputar o controle do progresso técnico para que possa contribuir para a satisfação das necessidades humanas

*O fantástico progresso técnico que tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto, da liberdade humana e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a exclusão social, não é uma predestinação natural nem um destino, mas algo produzido historicamente" (Frigotto, 1995, p.36)*

Uma outra preocupação evidenciada pelas reformulações curriculares diz respeito à parte prática da formação. Ela manifesta-se na antecipação e na intensificação da prática, com a introdução de atividades práticas em disciplinas anteriormente teóricas, no aumento da carga horária dos estágios e criação de disciplinas práticas, como na proposta do curso da UFG: "Prática em alimentação institucional", "Prática em nutrição clínica" e "Prática em saúde pública".

Há que se destacar que, apesar das múltiplas áreas do conhecimento em Nutrição funcionarem como "compartimentos" bem delimitados, já se esboça a tendência para a proposta da *interdisciplinaridade* nos currículos. Ela se apresenta na proposta do denominado "Estágio em Nutrição", introduzido em alguns cursos com a finalidade de integração e do trânsito pelas três áreas tradicionais de atuação profissional, a Alimentação Institucional, a Nutrição Clínica e a Nutrição Social. Confirma-se o objetivo de formação do profissional generalista, capaz de atuar nas diferentes áreas de atuação profissional, de forma articulada, com a visão da totalidade social.

Em relação às disciplinas optativas, deve-se esclarecer que nem todos os cursos as oferecem. Elas estão presentes em doze deles, ou em 54,55% dos cursos estudados, conforme já mostrado no Quadro 08. Nesses cursos geralmente existe uma obrigatoriedade em número de créditos ou da carga horária a ser preenchida no currículo com disciplinas optativas. A instituição se limita a fixar a

quantidade de matérias ou créditos que devem ser cursados pelo aluno e as decisões sobre o conteúdo de cada disciplina fica a critério do próprio curso.

Uma estratégia utilizada pelos cursos cuja estrutura institucional não permite o oferecimento de disciplinas optativas é a criação de cursos de extensão "*com temas que não constam dos currículos, a fim de instrumentalizar o profissional de acordo com a demanda de trabalho*" (IMEC).

As disciplinas optativas são criadas como forma de aprofundamento do conhecimento nas diversas áreas, ou seja, visando uma atualização constante do conhecimento em Nutrição. Atribui-se à elas a capacidade de dinamizar o curso e a de priorizar a diversificação, a atualização e o aprofundamento do conhecimento. Possuem, portanto, a função de complementar o currículo obrigatório, promovendo a adaptação dos cursos aos conteúdos de uma realidade do mundo do trabalho em constante transformação.

A UFPel, por exemplo, procura na nova proposta curricular:

*"Proporcionar optativas em todas as áreas".*

*"Estudar a viabilidade de criar optativas intercurso".*

*"Possibilitar a realização de disciplinas optativas concomitantemente aos estágios".*

As disciplinas optativas oferecidas pelos cursos com maior frequência<sup>60</sup> podem ser visualizadas abaixo.

---

<sup>60</sup> - Foram listadas as disciplinas existentes em dois ou mais cursos.

**Ciências Sociais e econômicas**

- Antropologia
- Sociologia rural

**Nutrição e Alimentação***Alimentos*

- Análise sensorial dos alimentos
- Controle de qualidade de alimentos
- Estudo experimental dos alimentos
- Tecnologia de alimentos
- Toxicologia dos alimentos

*Nutrição*

- Conhecimentos atuais sobre Nutrição
- Técnica dietética

**Área multidisciplinar**

- Alimentação alternativa
- Informática aplicada à nutrição
- Interação entre fármacos e nutrientes
- Metodologia da pesquisa
- Marketing em alimentação e nutrição
- Nutrição do atleta
- Nutrição experimental
- Técnicas de dinâmica de grupo

Ressalta-se o grande número de disciplinas criadas na área “Multidisciplinar”, confirmando-se, assim, o observado em relação às disciplinas obrigatórias, a valorização de determinados conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho do nutricionista na atualidade.

O que, contudo, fica evidenciado quando são analisadas as disciplinas optativas é a influência do mercado de trabalho na formação. Assim, parece haver uma perspectiva utilitarista caracterizando a emergência de algumas disciplinas introduzidas nos currículos de Nutrição. Entre elas destacam-se “Tecnologia de Alimentos” e “Controle de Qualidade de Alimentos”, presentes em seis cursos;

“Nutrição e Esporte” e “Alimentação Alternativa”, em quatro; “Informática”, “Marketing”, “Interação entre fármacos e nutrientes” e “Análise sensorial de alimentos”, existentes em três dos cursos estudados.

O grande elenco de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos reflete uma postura contraditória, pois ao mesmo tempo em que se busca o profissional generalista, fragmenta-se o conhecimento com a criação de várias “especialidades” dentro de cada disciplina. Na área de Alimentos, por exemplo, estão presentes várias disciplinas relacionadas à Tecnologia de Alimentos, como: Tecnologia do amido, Tecnologia de produtos lácteos, Tecnologia de produtos marinhos, e Tecnologia de moagem e tecnificação.

Esses dados confirmam que os conteúdos valorizados no currículo não são neutros, estando conectados com a realidade, com o momento histórico, com os códigos sociais e com o papel do professor e das instituições na sociedade (Jorge, 1993). Fica delineado nos currículos o conhecimento que é julgado legítimo ou não, por meio das modificações efetuadas em disciplinas, as quais acrescentam ou restringem os conteúdos abordados, assim como incorporam ou suprimem temas aos cursos.

Dessa forma verifica-se que o currículo pode dar acesso a diferentes referenciais de leitura de mundo, ou seja, por meio dos conhecimentos veiculados pelo currículo, explícita ou implicitamente, existe a possibilidade concreta de construção de um determinado tipo de profissional e de sociedade.

### **2.2.3- Os traços característicos**

O que os cursos de Nutrição têm buscado através da realização das reformulações curriculares? À despeito da trajetória seguida, pode-se perceber a presença de três traços característicos comuns às mudanças curriculares. Isso significa que nelas estão envolvidas uma interação complexa entre os vários aspectos valorizados nos processos de reformulação: o perfil profissional, o atendimento às exigências do mercado de trabalho e a integração do conhecimento.

#### **1- O perfil profissional**

Alguns cursos colocam essa questão de forma nítida quando justificam a ocorrência de reformulação curricular devido à necessidade de definição do perfil profissional. Partem de perguntas sobre o porquê, para quê, para quem e com o quê formar o nutricionista.

O curso da UFSC, por exemplo, inicia o processo de reformulação em 1983, a partir da constatação da *"inexistência de um delineamento claro do perfil profissional que se quer formar, especialmente em relação às novas necessidades demandadas pela realidade social"*. Pergunta-se:

*"Quais os problemas que a realidade nacional e local colocam ao profissional nutricionista como um desafio? Qual o posicionamento mais adequado a ser tomado pelo nutricionista diante dos problemas existentes na realidade?"*

As discussões iniciais para o encaminhamento da reforma curricular do curso da UFMT assinalam, da mesma forma, a reflexão sobre o objetivo do cur-

so: *"Formar técnicos em Nutrição para servir ao capitalismo? Formar nutricionistas críticos, capazes de atender à realidade da população brasileira e transformá-la?"*

Constatou-se nessa ocasião, que

*"...a tendência educacional apresentada no curso de Nutrição era a da escola tradicional e tecnicista e que o perfil do profissional definido como generalista, privilegiava o aspecto técnico, sem contudo considerar a formação global do aluno como um ser social e político. Sendo assim, o profissional vinha sendo preparado apenas para reproduzir e não para transformar a realidade".*

A preocupação que direciona o processo de reformulação curricular da PUCAMP é a de definir as diretrizes gerais do curso. Tal questão, na verdade, traz implícita a preocupação com o perfil profissional.

Para outros cursos, entretanto, a questão do perfil profissional permanece oculta, não explícita. São aqueles que aparentemente já possuem um perfil definido teoricamente. Colocam a necessidade da reformulação como solução de questões formais acerca da estrutura curricular como carga horária e conteúdo das disciplinas. Com isso, trazem oculta a inquietação em torno do perfil profissional, pois o verdadeiro objetivo da formação é o que determina de maneira concreta seus conteúdos.

A baixa visibilidade social do profissional presente desde os primórdios da profissão e mostrada no capítulo II, persiste na década de noventa. Um exemplo pode ser observado no curso da UFPel :

*"...Mudança do professor muitas vezes muda o enfoque da disciplina para melhor ou pior; o coordenador do colegiado deve "catequizar" os professores, principalmente do básico, sobre o que é importante para a formação do profissional nutricionista, em cada disciplina.*

Neste caso, os professores do ciclo básico não possuem clareza em torno de quem é o nutricionista, pois desconhecem o que é significativo para a formação desse profissional. Percebe-se até mesmo uma atitude depreciativa daqueles professores em relação ao nutricionista quando o curso aponta a necessidade de *"fazer contato com alguns professores do básico buscando esclarecimento sobre atitudes suas que desestimulam alunos de primeiro semestre, a continuar o curso"*.

Para amenizar a questão da indefinição do perfil profissional para os alunos iniciantes, a nova proposta daquele curso procura:

*"Incluir desde o primeiro semestre disciplinas diretamente ligadas à Nutrição. O contato desde o primeiro semestre com profissionais de nutrição traria mais segurança estreitando a relação e ajudando a esclarecer sua opção profissional"*.

Por esses resultados verifica-se nos cursos de Nutrição a persistência da indefinição do perfil profissional, isto é, da crise de identidade em relação ao perfil profissional, questão que vem sendo discutida e alvo de preocupação dos profissionais há pelo menos duas décadas, constituindo-se em um dos eixos condutores que têm permeado os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista.

## **2- O atendimento ao mercado de trabalho**

Outro aspecto presente nas reformulações curriculares é a influência que o mercado de trabalho exerce na formação. Quando alguns cursos vinculam o perfil profissional ao mercado de trabalho, estabelecem, na verdade, prioridades na reformulação do currículo, o que ocasiona modificações em torno das tendências já colocadas na análise da estrutura curricular, com a expansão das áreas "Nutrição e Alimentação" e "Multidisciplinar".



A preocupação com as exigências que o mercado de trabalho traz para a atuação do profissional e assim, para a formação, é colocada por algumas escolas:

*“A nova proposta de currículo visa atender as solicitações de docentes, discentes, egressos e profissionais Nutricionistas detectados durante todo o processo de avaliação do currículo então vigente, de forma a atender à formação de um profissional mais capacitado a atuar e atender a demanda do mercado de trabalho” (UFPR).*

*“levando a formar novo perfil profissional para o mercado de trabalho” (UFPA).*

*“Empreender um esforço para viabilizar que a questão da informática possa ser contemplada durante o desenvolvimento do curso” (UFPEl).*

Um exemplo significativo é a de um curso de natureza privada que justificou a necessidade de reformulação devido à presença de novas áreas de atuação no mercado de trabalho, como a do “Controle de qualidade”. Efetuou, para isto, alterações em algumas disciplinas:

- aumento da carga horária de Patologia da Nutrição, Nutrição Materno Infantil, Técnica Dietética e Farmacologia aplicada à Nutrição;
- redução da carga horária de Nutrição Aplicada, Desenvolvimento da Comunidade e Comunicação, Bioestatística e Composição dos alimentos;
- mudança do conteúdo do Estágio Supervisionado I (Merenda Escolar e Saúde Pública) para Estágio em Ciências dos Alimentos (Análise físico-química e microbiológica dos alimentos).

Neste caso, observa-se a desvalorização de disciplinas da área “Saúde Pública”, evidenciada pela redução da carga horária de disciplinas e extinção do estágio correspondente e a valorização da área considerada pelo curso como uma nova área de atuação profissional, a do controle de qualidade de alimentos.

Mesmo quando não se assume claramente a influência do mercado de trabalho, pode-se percebê-la nos caminhos tomados pelo curso. O curso da UFG, por exemplo, pretende introduzir as seguintes disciplinas optativas na nova proposta curricular: Marketing em Alimentação e Nutrição, Nutrição Desportiva, Controle de Qualidade de Alimentos e Interação entre Drogas e Nutrientes.

O curso da UGF, teve como objetivo para a reformulação,

*“um horário que permitisse ao aluno maior disponibilidade de tempo para atividades remuneradas, redução da carga horária das disciplinas obrigatórias, oferecimento de disciplinas eletivas setoriais e universais e de cursos de extensão capazes de dinamizar o curso e priorizar a diversificação do conhecimento científico”.*

Observa-se neste curso, a reformulação do currículo realizada para atender aos objetivos empresariais da instituição, que procura uma forma de obter o aumento do número de alunos, através da redução da evasão e do aumento do retorno deles. Pode-se observar, neste exemplo, a instituição privada funcionando como uma empresa, e como tal buscando o lucro financeiro.

Em síntese, as prioridades que estão sendo colocadas pelos cursos vão se refletir na estrutura curricular dos cursos, reveladoras das discrepâncias observadas quando se toma as recomendações da CEPANDAL/73 como parâmetro, colocadas anteriormente. Este fato remete à necessidade de se repensar a validade daquelas recomendações para a formação do nutricionista atual.

Os resultados desta investigação demonstram que as áreas “Ciências Sociais e Econômicas”, “Saúde Pública”, e, principalmente, a área “Educação” persistem sendo as áreas desvalorizadas nos currículos, confirmada pela análise da estrutura curricular dos cursos estudados e mostrada anteriormente neste trabalho. As áreas valorizadas pelos cursos são correspondentes aos conhecimentos valorizadas pelo mercado de trabalho: “Nutrição e Alimentação” e “Multidisciplinar”.

É necessário pensar esta questão juntamente com a do perfil profissional, pois, a influência que o mercado de trabalho exerce na formação, na verdade, está redefinindo o perfil do nutricionista. Quando existe uma crise de identidade profissional e as instâncias representativas da categoria não assumem o controle dos rumos dessa identidade, permite que o perfil seja modelado pelo mercado de trabalho, o qual, por sua vez, está subordinado ao modo de produção material da sociedade.

Não se trata de negar a importância da dimensão técnica da profissão. O que está em questão é o fato de na sociedade capitalista as necessidades materiais humanas aumentarem vertiginosamente, fato que amplia as possibilidades de atuação do nutricionista. A área de "Alimentos", por exemplo, tem originado novas perspectivas no mercado de trabalho, as quais têm ocasionado o aumento das disciplinas relacionadas à ela, nas propostas curriculares.

A realidade aqui estudada vem mostrar que se os cursos de Nutrição não estabelecerem limites precisos em seus objetivos de formação, os quais incluem a definição do perfil profissional, a tendência será a do crescimento desordenado das áreas solicitadas pelo mercado de trabalho dentro dos currículos e consequentemente e da progressiva extinção das áreas desprestigiadas.

Talvez pareçam demasiado lógicas essas questões, pois a internalização da formação para o mercado de trabalho é vista como a estratégia natural na sociedade capitalista. Todavia, sem a compreensão das determinações que modulam os currículos de Nutrição, contraditórias por natureza, torna-se difícil vislumbrar alternativas para o encaminhamento da formação profissional em sociedades fortemente desiguais e excludentes, como a sociedade brasileira.

### **3- A integração do conhecimento**

As reformulações curriculares dos cursos de Nutrição têm buscado também a integração do conhecimento, através da integração entre dos ciclo básico e o profissional, entre a teoria e a prática e entre os conhecimentos biológicos e os sociais.

Esta busca incessante da integração reflete a busca da formação do profissional generalista. Falta, no entanto, nas propostas curriculares clareza acerca da definição do significado do profissional generalista.

O que merece ser destacado é que a busca da integração do conhecimento nos currículos, tem significado, na verdade, a busca da *interdisciplinaridade*, ou seja, da possibilidade do trânsito entre as disciplinas das áreas biológica e social, entre a teoria e a prática, etc.. É aí, justamente, que reside a maior dificuldade na operacionalização das propostas curriculares estudadas, pois a proposta interdisciplinar encontra-se apenas intuída, fruto do "bom senso" dos professores responsáveis. Falta ao desenvolvimento das reformulações curriculares, portanto, o conhecimento teórico sobre as alternativas possíveis, conhecimento que poderia contribuir para o seu encaminhamento satisfatório e para a compreensão de seus limites e possibilidades.

O curso da UFPel coloca a importância da *"integração das disciplinas desde o início do curso, articulando o conhecimento desde a área básica"* e também de *"estimular a realização de trabalhos conjuntos de professores do básico com professores da área profissionalizante"*.

Uma estratégia usada por alguns cursos, como os da FISC, UFBA, UFG, PUCCAMP e UFPR é a inclusão da disciplina "Introdução à Nutrição" na primeira série ou no primeiro semestre do curso, buscando introduzir o aluno ao estudo da Nutrição e Alimentação e fornecer a caracterização das áreas de atuação do profissional. Esta é uma forma de manifestar a preocupação com o perfil profis-

sional que os cursos almejam deixar claro desde os primeiros momentos da formação.

A disciplina "Introdução à Nutrição" na UFG (1ª série), tem a finalidade de permitir ao aluno *"o entrosamento da Ciência da Nutrição com a profissão e o Departamento desde o início do curso"*. Propõe também o desdobramento da disciplina Técnica Dietética, em Técnica Dietética I (1ª série) e Técnica Dietética II (2ª série), *"visando a introdução do aluno desde o início na episteme de sua formação, numa tentativa de amenizar a desintegração entre os antigos ciclos básico e profissional"*.

O curso da PUCCAMP, além da disciplina introdutória no primeiro ano, cria o "Estágio Supervisionado I", no segundo ano, ambas como disciplinas integradoras do curso, com atividades práticas que propiciam o contato com a realidade do trabalho do nutricionista em suas áreas específicas de atuação.

Na UFPR *"foram criadas disciplinas eixo que fazem a integração entre os conteúdos das disciplinas que compõem um período letivo de forma a proporcionar um maior aproveitamento dos conteúdos enfocados em cada disciplina"*.

A busca da integração entre a teoria e a prática é outra preocupação colocada pelos cursos. Para a PUCCAMP, a antecipação da prática é a diretriz central da reformulação do currículo. Na nova proposta estão incluídas atividades práticas nas disciplinas do ciclo profissional: *"considerou-se indispensável que elas fossem assim ministradas pela vinculação necessária entre teoria e prática"*. Introduziu-se também o planejamento integrado das disciplinas do ciclo profissional: *"Com isso, os programas dessas disciplinas deveriam desenvolver no mesmo local atividades pertinentes à prática de várias disciplinas"*.

Um dos cursos justifica a introdução de disciplinas práticas nas séries introdutórias do curso para *"que pudessem dar ao aluno uma visão melhor e mais crítica da atuação do profissional no mercado de trabalho"*.

O curso da UFPel considera em seu processo de reformulação a necessidade de:

*"aumentar as práticas na área de Alimentos, desenvolvidas nas indústrias".*

*"Incorporar atividades de controle de qualidade e alimentos na prática de estágio de ASA".*

*"Inserir práticas no currículo mais cedo".*

*"Aumentar as cargas horárias dos estágios de Asa e Dietoterapia (os três estágios devem ter a mesma carga horária)".*

A conclusão da pesquisa realizada pela UFPA, com os egressos do curso, enfatiza a importância dada às disciplinas práticas:

*"...as disciplinas que mais contribuíram para o desempenho profissional foram as do ciclo profissional, principalmente as que propiciaram o exercício da prática. Sugerem a inclusão no currículo de disciplinas e indicam a reformulação de conteúdos tendo em vista um melhor desempenho profissional. Justificam as sugestões alegando a não adequação dos conteúdos de algumas disciplinas aos objetivos específicos dos cursos".*

A articulação entre a teoria e a prática juntamente com a aspiração do aumento de atividades práticas nos cursos, tem sido colocada pelos nutricionistas que exercem a profissão, como o principal fator responsável pelas dificuldades presentes na formação (Barreto, 1993; Costa, 1995).

A busca da integração entre o conhecimento biológico e o social aparece em alguns cursos justificada pela importância dada à integração entre as várias áreas do conhecimento.

Para o curso da PUCCAMP, a síntese e articulação dos conhecimentos nas áreas biológicas, sociais e humanas é uma das diretrizes da reformulação *"considerando-se a necessidade de se voltar a formação profissional não somente aos aspectos biológicos como aos aspectos sociais e humanos"*. O curso introduz a disciplina "Antropologia Cultural", com a finalidade de articular as ciências huma-

nas e biológicas e *"dar uma introdução nas questões culturais, de representação simbólica, ligadas direta ou indiretamente à alimentação"*.

As informações obtidas por este estudo revelam que, de um modo geral, a dificuldade em obter a síntese entre o biológico e o social, bem como entre a teoria e a prática e entre os conhecimentos ministrados nos ciclos básico e profissional é ocasionada pela forma de organização dos currículos, em disciplinas. Elas delimitam campos específicos do conhecimento, compartimentalizam o saber, o que impossibilita a interconexão entre os vários compartimentos, ou entre *"as várias gavetas dos arquivos"* (Gallo, 1995 p.45) A estrutura curricular em disciplinas tem sido criticada por alguns autores, como Gallo (1995), autor que considera que

*No ensino contemporâneo, sofremos de excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. (p.44)*

Assim compartimentalizado o saber, torna-se difícil vislumbrar a possibilidade de síntese entre os conhecimentos biológicos e os sociais, pois, as disciplinas da área de ciências sociais nos currículos estão presentes apenas como *"mais um"* compartimento", o qual funciona como um acessório ou um complemento na formação, e, portanto, sem possibilidade de interação com as demais áreas.

### **3- As perspectivas curriculares dos cursos de Nutrição**

Nos cursos de Nutrição estão presentes algumas perspectivas de currículo, já mostradas anteriormente no capítulo I. A mais freqüente é a perspectiva de "currículo como produto" (Grundy), equivalente à concepção com interesse em controle (Macdonald). De um modo geral, os currículos são estabelecidos através da definição dos objetivos e conteúdos das disciplinas que os integram e de estratégias de avaliação definidos previamente pelos encarregados do planejamento do mesmo. Para Macdonald, este tipo de currículo vincula-se à busca da eficiência e do controle do processo educativo, sendo um instrumento coercitivo e não democrático. Grundy assinala que a ação docente neste caso, é a de executar ações determinadas previamente, como produto de idéias pré-estabelecidas. Os professores são apenas, portanto, meros reprodutores.

Verifica-se, no entanto, a existência de outras perspectivas de currículo. Há que se ressaltar que as perspectivas que se seguem puderam ser constatadas teoricamente por meio das informações fornecidas pelos cursos. Devido aos limites colocados pela metodologia adotada neste trabalho, nada pode ser dito acerca da efetividade prática das intenções manifestas pelos cursos de Nutrição.

A perspectiva do "currículo como prática" (Grundy) ou com "interesse em consenso" (Macdonald), está colocada no curso da UFPR, que propõe a metodologia de ensino "crítico sócio-cultural com suporte em processos cognitivos". O pressuposto básico do currículo do curso da UFPR é que *"o coletivo deve predominar sobre o social"*. Segundo assinalam os documentos enviados por aquele curso, o aluno é considerado sujeito das experiências educativas, possuindo autonomia de investigação e reorganização de conceitos. O objetivo do currículo é o de:

*"educar pessoas capazes de produzir, descobrir e transformar o conhecimento e a realidade, a partir de concepções teóricas, métodos e processos que serão compreendidos pela confrontação, análise e sistematização".*



*" possibilitar a suspensão do sentido egocêntrico para a vivência comunitária, despertando o interesse e consciência do trabalho voltado para uma obra comum, alicerçada na compreensão do mundo, mediante análise crítica da realidade social, afirmando o compromisso e as finalidades maiores na educação voltados para a transformação da estrutura da sociedade".*

Outra perspectiva de currículo visualizada nos cursos de Nutrição é a do "Reconceptualismo"(Eisner), cujas características encontram-se presentes no curso da UFSC. A perspectiva reconceptualista de currículo enfatiza a importância da experiência pessoal, da experiência de vida, do imaginário e de outras formas de conhecimento. Aquele curso de Nutrição passa por um processo de reformulação curricular na década de oitenta, caracterizado basicamente pela crítica ao chamado biologicismo. Na década de noventa, porém, a reformulação busca a síntese entre o biológico e social, considerando que

*"...tanto a dimensão biológica quanto a social são importantes de serem resgatadas no ensino de Nutrição e que outras dimensões precisam ser trabalhadas em sua totalidade (social, biológica, técnica, subjetiva, psicológica, antropológica...)"*.

Busca também novas formas de trabalhar com as questões curriculares :

*"...o estudo do currículo atualmente, está sendo feito com base no dia-a-dia da sala de aula, na dinamicidade da disciplina oferecida, nas possíveis construções que podem ser feitas com o conhecimento, entre alunos e professores. O caminho não está sendo a grade curricular (cargas horárias, tira e bota disciplinas), mas sim a possibilidade que as disciplinas e seus professores têm para contribuir com um projeto articulado de fase e de curso ".(grifos do original)*

*" é possível trabalhar o conhecimento em sala de aula, através do resgate da criatividade e subjetividade presente nos seres humanos que lá se encontram- alunos e professores".*

Observa-se em alguns cursos de Nutrição a presença da perspectiva de currículo "reconstrução social" (Eisner), ou com interesse em emancipação

(Macdonald). Ela, na verdade, enfatiza o compromisso social que deve existir entre universidade e sociedade.

Na UFAL, por exemplo, a reformulação dos curso de Nutrição está inserida dentro do processo de reformulação de toda a universidade, através da criação do Projeto Pedagógico Global (PPG), o qual parte do conhecimento da organização e composição da instituição escolar no qual a sociedade está inserida, conforme preconizado por Grundy. Considera que a lei da reforma universitária (5540/68) vincula a universidade ao modelo sócio econômico capitalista, pulveriza a vida acadêmica e reduz a função da universidade à formação de mão de obra destinada à reprodução do modo de produção dominante. Daí a necessidade de que se cumpra o compromisso social da universidade como instituição pública, com a maioria da população brasileira. Redefine-se, portanto, o objetivo principal da universidade: formar profissionais voltados para as questões sociais, pesquisadores, cientistas, técnicos e educadores, preocupados com o maior contingente da população. Isto esclarece e estabelece o marco conceitual do curso de Nutrição: formar um profissional competente, crítico e com compromisso social.

Aparentemente e explicitamente encontra-se presente nesta proposta, a serviço de quem deve estar a universidade. Na verdade, porém, o que está colocado é a função que pode ser atribuída à universidade dentro da estrutura econômica vivenciada pela sociedade brasileira. No fundo, é a crença de que a educação é um meio através do qual a sociedade pode ser transformada.

As questões que se centram no fato da escola ser ou não agente de transformação social encerram equívocos que necessitam ser colocados. Para os que percebem a escola como agente transformador, há uma crença ingênua no que a escola não tem: o de promotora de igualdade social. Por outro lado, para os que excluem a escola do processo mais amplo de transformação social por acreditarem que as mudanças só são proporcionadas pelas lutas sociais, políticas e culturais, ocorre a perda da dimensão da escola como um dos momentos dos movimentos sociais, reduzindo-a a um simples aparelho ideológico do Estado. A es-

cola tem um papel nas lutas organizadas pelos movimentos sociais, auxiliando no processo de constituição da identidade política do trabalhador, pois ela é reorientada pela contradição social de que faz parte, podendo processar o desmascaramento de sua utilização ideológica e, portanto, sendo um dos espaços educativos.

A questão do compromisso social atribuído ao nutricionista é uma questão antiga, presente desde as discussões do início da década de oitenta. Na verdade, encontra-se vinculada à definição do perfil profissional definido naquela ocasião. Ainda hoje continua como questão explícita por vários cursos, mostrada inclusive como um dos traços característicos presentes nas reformulações curriculares.

O curso da PUCAMP considera :

*O ato político de tomar decisões é inerente a todas as profissões. Resta saber se os profissionais estão cientes de seus limites e possibilidades, se aceitam o desafio de ultrapassar obstáculos e se percebem a quem estão beneficiando com o seu trabalho. A intenção de atuar com competência e dentro dos padrões éticos estabelecidos não pode ser ingênua ao ponto da neutralidade, da total isenção, sem que haja a percepção das contradições (PUCAMP, 1995, p.32).*

Algumas questões devem ser colocadas acerca do apregoado compromisso social do profissional: o currículo baseado no interesse em controle, na técnica, no produto a ser adquirido, se prestará a formar o profissional como um agente de mudanças, transformador da sociedade?

O desenvolvimento da percepção crítica e o compromisso social relacionam-se mais à formação de atitudes e não a procedimentos a serem executados de tal ou qual forma. Será que os professores encontram-se preparados ou mesmo que já estiveram instrumentalizados para proporcionar este tipo de formação?

O estudo das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição permitiu o conhecimento da realidade presente nos currículos dos cursos, não só em relação à estrutura curricular, mas principalmente quanto ao significado dos valores, das relações de poder e das seleções de conhecimento efetuadas no decorrer do processo.

De um modo geral, os documentos relativos às mudanças curriculares são vagos acerca de questões políticas fundamentais e assim, conseguem abrigar diferentes tendências na formação. Na maioria das vezes as alterações nos currículos efetivam-se em torno da visão de mundo positivista e das exigências do mercado de trabalho. Os resultados desta pesquisa vêm de encontro ao explicitado por Kuenzer (1992) que constata na análise dos processos de reformulação curricular avanços ocorridos no tratamento dado na concepção de currículo. Tais avanços, entretanto, *“não se refletem concretamente nas formas de seleção e organização dos conteúdos, predominando o enfoque formalista de ensinar a ciência em si, de forma autônoma e independente, enquanto espaço de poder do professor especialista”*.(p.184, grifos do original)

E é a partir do conhecimento dessa realidade que se pode refletir sobre os limites e as possibilidades que se colocam para a formação e a prática do nutricionista na sociedade contemporânea, reflexão esta realizada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### LIMITES E POSSIBILIDADES

***“As contradições nunca se resolvem, desenvolvem-se, lançam-se em outros níveis, abrem outras perspectivas.”***

(Octavio Ianni, 1993, p.32)

O capítulo III reuniu o conjunto de dados mais significativos para os objetivos deste estudo e ofereceu uma possível interpretação para eles. Procurou-se entender o processo no qual ocorrem as reformulações curriculares dos cursos de Nutrição como processo subordinado às funções sociais da universidade numa sociedade capitalista - ainda que permeada de contradições - destacando-se que aquele processo se encontra imbuído de relações sociais.

É inegável que o papel dos educadores frente aos limites enfrentados para a formação de profissionais da área de nutrição na sociedade atual é árduo, uma vez que os elementos que interferem na formação acadêmica desse profissional são historicamente determinados. O currículo, sendo um desses elementos, é influenciado pelas relações econômicas e sociais que afetam a sociedade.

Uma primeira constatação proporcionada por este trabalho é a falta da definição de um projeto político/pedagógico para os cursos de Nutrição e para as universidades de um modo geral. Com raras exceções, cada curso realiza seu processo de reformulação de uma forma isolada dos demais. Em última instância, esta realidade é reflexo da crise vivenciada pela universidade como um todo, da qual uma dimensão fundamental é a crise do princípio educativo, localizada na in-

capacidade de organização da proposta pedagógica da universidade (Kuenzer, 1992).

Na análise da formação acadêmica deve-se questionar se a função dos cursos de graduação e da universidade é a formação de quadros para o sistema produtivo. Quando se assume que os currículos devem atender à demanda do mercado de trabalho - determinado pelas condições sócio-econômicas e pela ideologia dominante - assume-se também que a falta de emprego, assim como os problemas enfrentados na prática profissional são problemas exclusivos da formação e da instituição formadora (Barriga, 1992). Assim, os múltiplos fatores que subjazem a esta problemática são analisados apenas unilateralmente, do ponto de vista do sistema produtivo e deixa-se de considerar a universidade como espaço da reflexão, da crítica e do desenvolvimento das diversas concepções do pensamento.

Uma outra constatação a que se chegou através deste estudo é o desvelamento da maneira como acontece o processo das reformulações curriculares dos cursos de Nutrição. Mais que um evento, um acontecimento, ou um documento, as reformas devem ser entendidas como um processo dinâmico no qual se encontram envolvidas várias relações. Apesar da aparência, esse processo não é linear. Pelo contrário, é contraditório e conflituoso, na medida em que faz emergir conflitos de interesse e de poder.

Além disso, as reformulações curriculares estão sempre se repetindo. Numa análise superficial pode-se dizer que ocorrem erros nos diagnósticos dos problemas ou nas soluções encontradas. Na verdade, os processos de mudança curricular apresentam um caráter fragmentário, que não muda o "todo", na medida em que os documentos, em geral, são vagos em relação às questões políticas fundamentais. O caráter político das reformulações curriculares costuma estar apenas intuído, numa *"mistura nem sempre explicitada de intenções e de práticas [...] sem que se distingam muito bem as medidas, os tempos, as resistências, os meios e as estratégias..."* (Sacristán, 1996, p.54).

No que diz respeito à metodologia utilizada para o desenvolvimento das reformulações curriculares, pode-se dizer que apesar da ocorrência de fases democráticas, ela é principalmente centralizadora : o processo não contempla nem a participação ampla, nem a formação dos professores que deverão levar adiante a proposta curricular. Para que as propostas se realizem na prática, é necessário o comprometimento daqueles responsáveis pela sua execução. Compromisso que só pode ser obtido através da formação crítica dos docentes em relação ao processo, ao curso, ao significado das alterações propostas e às maneiras em que podem ser efetivadas. Caso contrário, não passarão de meras formulações discursivas.

Essa formação docente deveria estar contida no próprio projeto de reformulação curricular. Contribuirá, numa perspectiva mais ampla, para subsidiar os docentes com conhecimentos científicos e para esclarecer determinadas questões, tais como, os verdadeiros objetivos do curso e o projeto profissional que pretende formar. Dito de outra forma, é importante esclarecer que tipo de professor é necessário para que os objetivos das reformulações curriculares sejam alcançados.

Com isso não se está sugerindo que primeiro se deva proceder à mudança de consciências para, depois, implementar as mudanças nos cursos. Trata-se de estabelecer estratégias capazes de subsidiar os professores com conhecimentos acerca do processo, para que possam sair dos conhecimentos do senso comum e contribuir para a compreensão dessa profissão não nos moldes em que se encontra atualmente, mas como expressão das necessidades das bases materiais de uma determinada sociedade e, portanto, que pode ser mudada à medida que os períodos históricos vão mudando.

Sacristán (1995) assinala que a formação e o aperfeiçoamento docente devem dar-se de acordo com o planejamento curricular pretendido, para que os objetivos do currículo sejam alcançados. Qualquer modificação na prática educativa só será efetiva quando impregnar os pensamentos e as ações dos professores:

*No olvidemos que los currícula son los resumos codificados de la cultura que se quiere transmitir y, en ese sentido, la modelación de la mentalidade de los profesores com um determinado código curricular resulta esencial para el cumplimiento de la labor que se les asigna .(s/p)*

As reformulações curriculares surgem a partir da inquietação resultante da avaliação das propostas pedagógicas dos cursos. Elas são constituídas por determinados traços característicos que revelam, na verdade, os principais temas que têm permeado a formação do nutricionista. Um deles é o perfil profissional, questão presente nos estudos e eventos que discutem a formação em nutrição desde a sua origem, até os estudos da década de noventa que aprofundam a discussão sobre esta profissão (Ypiranga 1990, 1991a, 1996; Barreto, 1992; Bosi, 1995, 1996; Viana, 1994, 1996). Relaciona-se à indefinição da identidade profissional: a falta de visibilidade social do nutricionista persiste, a sua identidade continua incerta. Como as funções desempenhadas pelos nutricionistas não estão bem determinadas, as fronteiras não estão bem definidas, observa-se a flexibilização e o alargamento da base de conhecimentos nos currículos, com a criação de disciplinas necessárias à expansão do saber acerca das novas áreas de atuação profissional.

Pelo presente estudo verifica-se que a formação do nutricionista se efetiva em torno de uma relação conflitante e antagônica que, todavia, coexiste em uma mesma totalidade e em um mesmo processo histórico. No momento atual ainda persistem as duas vertentes na formação, as quais podem ser assim formuladas: responder aos interesses do capital ou responder aos interesses e múltiplas necessidades da maior parcela da população. A contradição é uma categoria inerente à sociedade capitalista e deve ser enfrentada no interior dos cursos, pois "privado de contradições - privado de superação".

Mesmo entendendo o curso como espaço de expansão de diferentes concepções, onde a hegemonia não está dada, mas é processo de conquista, observa-se a ausência da explicitação e do aprofundamento teórico destas dimen-



sões. Este é um dado significativo a ser enfrentado, pois *“não há transformação sem clareza teórica”*. (Kuenzer, 1992, p. 204).

Diante do quadro geral da formação do nutricionista visualizado por este estudo, considerados os seus limites, é necessário perguntar acerca das possibilidades que estão colocadas para a formação desse profissional na sociedade contemporânea. Possibilidades que, por sua vez, serão condicionantes de sua prática. Para tornar mais clara esta reflexão, há que se assinalar que tanto a formação em nutrição, quanto o mercado de trabalho do nutricionista têm passado por vários períodos. Cada um deles como reflexo do pensamento de cada época acerca deste profissional, consoante com as possibilidades colocadas pelo sistema econômico capitalista: desde a função aliviadora de tensões sociais na década de quarenta, correspondente a uma justificativa utilitária e a uma prática caracterizada pelo típico trabalho assalariado, até a busca da autonomia profissional dos anos noventa.

Das suas origens até a década de setenta, o ensino em Nutrição caracterizou-se pelo tecnicismo e pelo biologicismo. Acompanhando o desenvolvimento do sistema capitalista no país, surgem, nos anos sessenta, as firmas privadas de alimentação, que prestam serviços sob a forma de contrato, inicialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro e nas décadas seguintes, em todo o país. O desenvolvimento das firmas particulares de alimentação representa um novo mercado de trabalho para o nutricionista, que se expande em coincidência com o aumento da oferta de profissionais a partir das décadas de setenta e oitenta. Este fato influencia a formação acadêmica, que se volta para a área de Alimentação Institucional (Ypiranga & Gil, 1989).

A atuação do nutricionista, passa, portanto, a se dirigir para a economia e a racionalidade das empresas de alimentação, contribuindo com a acumulação de capital das mesmas. Essas empresas, intermediando o processo de produção de refeições, afastam o nutricionista do controle e da interferência no processo, permitindo a exploração e causando a alienação da força de trabalho desse profissional.

Assim, o crescimento do setor privado teve um papel decisivo no desenvolvimento da profissão, não só pelas demandas que foi capaz de criar, mas também por fixar certos padrões de compra e venda da força de trabalho do nutricionista: generalizou o uso do salário-mínimo e do emprego em tempo parcial. Ocasionalmente também o afastamento da prática profissional do campo da saúde (Ypiranga 1991a). Os nutricionistas, graduados como profissionais de saúde *“porém desenvolvendo no interior das indústrias uma prática predominantemente administrativa, vivenciam, no cotidiano do seu trabalho, os conflitos resultantes de mensagens sociais contraditórias relacionadas ao que fazem e ao que deveriam fazer”*. (Viana, 1994, p.225).

Os anos oitenta caracterizam-se pela reoxigenação das discussões sobre a formação acadêmica do nutricionista. Surgem idéias novas, questionamentos ideológicos, mudança da visão de mundo sobre a realidade social, sobre o futuro a ser vivido. É época em que são realizados os eventos mais significativos para essa categoria profissional e em que se percebe o grau de compromisso a ser atribuído aos nutricionistas tendo em vista seu objeto de trabalho, a relação homem/alimento, e as condições de fome a que estão submetidos estes mesmos homens. É época da crítica à ênfase dada ao biologicismo nos cursos de Nutrição.

Na década de noventa apesar do predomínio do assalariamento na profissão, alguns estudos demonstram que o nutricionista tem buscado sua autonomia profissional (Prado, 1993; Bosi, 1995). Prado (1993) considera que a busca de autonomia significa busca de liberdade e de realização profissional. Assinala, entretanto, que deve ser relativizada, por se apresentar *“como um isolamento frente à equipe de saúde”* e por empobrecer a visão da totalidade social que o profissional deve ter (p. vi).

Os profissionais quando buscam sua autonomia, seguem, na verdade, um dos caminhos oferecidos pelo próprio mercado de trabalho, pois, quando a sociedade capitalista ocasiona o aumento (infundável) das necessidades materiais

humanas, promove também a abertura de novas possibilidades de atuação profissional.

A reflexão acerca dessa realidade é necessária, porque a busca da autonomia profissional tem como pressupostos: 1) o homem como ser biológico; 2) a enfermidade como desvio de caráter individual e 3) a profissão como de caráter liberal. É novamente a valorização do ato individual sobre o coletivo.

Assim, a formação acadêmica do nutricionista tem sido influenciada pelas possibilidades que o mercado de trabalho tem colocado para este profissional na sociedade brasileira. Essas possibilidades, entretanto, ligam-se às condições materiais de existência colocadas pelo modo de produção capitalista e significam que a atuação do nutricionista encontra-se cerceada por limites historicamente determinados, decorrentes das profundas transformações por que tem passado o mundo atual.

As duas últimas décadas têm sido testemunhas de transformações importantes nos cenários político, econômico e social, assim como nos modos de abordar e enfrentar os problemas que surgem a cada passo nas idéias e no pensamento<sup>61</sup>. Desde a década de setenta tem-se acentuado no Ocidente a emergência de um pensamento genericamente de direita que alguns autores têm classificado como neoconservadorismo, neoliberalismo ou nova direita, caracterizado no plano econômico pela liberalização da economia e pela conseqüente diminuição do Estado (Barriga, 1992).

De acordo com Gentili (1995), o capitalismo tem atravessado ao longo de sua história, *“uma série de processos de mudança e ruptura qualitativos e quantitativos”*. Estes são *“permanentes e cíclicos, e envolvem todas as esferas da práti-*

---

<sup>61</sup> - Vários autores trabalham as transformações ocorridas na sociedade atual. Entre eles ver: SHAFF (1987) : *A sociedade informática* e IANNI (1993): *A sociedade global*. Em GENTILI & SILVA (1994), diferentes autores avaliam o avanço neoliberal e conservador no mundo e no Brasil, analisando criticamente suas propostas para a educação. Também no livro organizado por GENTILI (1995) : *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*”, encontra-se um diagnóstico e uma interpretação das políticas educacionais do neoliberalismo.

ca social” (p.231). Ainda conforme Gentili, o modelo social atual está fundado “na dualização e na marginalidade crescente de setores cada vez mais amplos da população” (p. 233). O caráter estruturalmente dualizado da sociedade - dos ganhadores e dos perdedores, dos integrados e dos excluídos - caracteriza historicamente as sociedades competitivas e é aceito e considerado como uma meta a ser conquistada: “Embora seja certo que no Terceiro Mundo este caráter dualizado (e dualizante) expressa-se com inusitada selvageria, o **apartheid social** atravessa implacável a economia-mundo, muito além das diferenças particulares com que se manifesta em cada cenário regional” (p.234, grifos do original).

Para que o liberalismo triunfe, é preciso que modifique o senso comum a respeito dos direitos humanos, tornando-os uma mera formulação discursiva teórica, não fazendo na prática qualquer referência à justiça e à igualdade. Naturaliza-se como normal a sociedade desigual, ou seja, a igualdade social não é uma prioridade e nem mesmo uma necessidade.

Dessa forma, a estratégia neoliberal necessita desintegrar culturalmente os direitos sociais, incluídas as possibilidades de direito à saúde e à nutrição. Necessita também desintegrar os órgãos institucionais que poderiam garantir a concretização de tal direito. O bom estado nutricional da população deixa de ser desejável, bem como as demais necessidades essenciais do ser humano em relação à qualidade de vida.

A educação tem um papel estratégico no projeto neoliberal. Uma dimensão principal de intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e educacionais seria a de atrelar, articular e subordinar a educação institucionalizada às necessidades do mercado de trabalho<sup>62</sup> (Silva, 1995a ;Gentili, 1996).

---

<sup>62</sup> - Para o projeto neoliberal, “As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas [...] como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente, flexível”. (Gentili, 1996, p.25)

Quais seriam, então, as possibilidades da formação acadêmica e da prática profissional do nutricionista na sociedade neoliberal? Abrigará essa sociedade o nutricionista? Seria esse profissional indispensável para o país?

Quando se pensa em uma sociedade igualitária deve-se, por outro lado, perguntar também: estão os cursos de Nutrição formando profissionais para atender às necessidades de saúde da população? Afinal, em países em desenvolvimento há a necessidade de ampliar ações preventivas e de atenção aos problemas coletivos de saúde.

Nos anos noventa a formação acadêmica do nutricionista tem evoluído de forma acelerada. Tal evolução, porém, não se encontra de acordo com as necessidades sociais. Encontra-se sim, de acordo com as necessidades de um mercado de trabalho que precisa ser ocupado e que exige preparação, numa articulação mecânica e linear entre formação e mercado de trabalho.

Em outras palavras, a formação e a capacitação de recursos humanos em nutrição, no Brasil, não têm sido um elemento chave para modificar a situação alimentar e nutricional da população, pois, apesar de à cada ano mais e mais profissionais serem colocados no mercado de trabalho, a situação de miséria e desigualdade persiste.

A intenção do profissional em favor das camadas mais amplas da população encontra-se paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e legitimidade. Isto faz parte da lógica da sociedade atual: o nutricionista, para trabalhar as questões sociais, incluídas as de nutrição, que afligem camadas amplas da população, torna-se um profissional supérfluo, seu trabalho torna-se desnecessário, dispensável, pois as contradições da sociedade estão envoltas numa bruma de ocultamento que impede o seu desvelamento.

Na área da saúde, portanto, as possibilidades de atuação do nutricionista em prol das camadas majoritárias da população, no mundo neoliberal, são mínimas. Num mundo onde a desigualdade social é considerada normal, frustram-

se de antemão as tentativas do compromisso do profissional com as amplas camadas da população. Em outras palavras, o nutricionista seria um profissional desnecessário para o atual estágio de desenvolvimento capitalista.

Por outro lado, ainda na área da saúde, as possibilidades do exercício profissional comprometido com os setores minoritários da sociedade, a classe dominante economicamente, encontram-se também comprometidas pela ineficiente autonomia técnica<sup>63</sup> deste profissional, devido, em parte, à existência da intersecção da prática do nutricionista com a de outros profissionais da área da saúde, ressaltando-se a atuação dos profissionais da medicina, os quais detêm o prestígio e o poder das profissões dessa área. Segundo Spink (1985),

*“A confluência das atividades na área da saúde, o processo contínuo de especialização e a definição de novas áreas de atuação determinam, inevitavelmente, o aparecimento de fronteiras mal definidas entre os vários grupos de profissionais e, conseqüentemente, da luta pela hegemonia em um determinado campo de atuação”. (p.34)*

Restam, então, as possibilidades de atuação em outros campos de exercício profissional, como os relativas às áreas administrativas, exercidas em serviços de alimentação de empresas, indústrias e vários outros locais. Nesse campo, o nutricionista se distancia da área da saúde por estar subordinado às regras estipuladas pelo mercado - em última instância- ao capital. No presente trabalho, verifica-se a tendência à valorização de uma área de estudo nos currículos: a área de *Alimentos*, na qual surgem à cada dia novas possibilidades de atuação em benefício da economia das grandes indústrias e dos hábitos de consumo dos grupos economicamente dominantes.

São vários, pois, os impasses que devem ser vencidos pelos profissionais nutricionistas inseridos na sociedade contemporânea. A falta do aprofunda-

---

<sup>63</sup> - De acordo com Bosi (1995) os nutricionistas ainda não conquistaram sua autonomia técnica, na medida em que a dimensão do conhecimento nos cursos “*não lhe permite uma clara identidade profissional*”(p.229).

mento teórico e, conseqüentemente, da compreensão histórica da relação complexa existente entre formação profissional, mercado de trabalho e modo de produção tem levado os cursos de Nutrição, de um modo geral, a não realizar a análise dialética capaz de apreender os conflitos e contradições presentes na formação do nutricionista. Isso se explicita pelas perspectivas de análise fixas no *deve ser*, o que funciona para que a questão - *qual profissional* - não seja formulada e debatida.

Conforme apregoado por Gentili (1996) é importante compreender o neoliberalismo *“como um complexo processo de construção hegemônica”* (p. 9)<sup>64</sup>, pois só assim entendido, pode-se enfrentar o desafio de *“desarticular a aparentemente inquestionável racionalidade natural do discurso neoliberal”*, da qual depende a possibilidade de construção *“de uma nova hegemonia que dê sustentação material e cultural a uma sociedade plenamente democrática e igualitária”* (p.42).

No campo da formação profissional, além da ênfase na formação técnica - bem delimitados os espaços a serem ocupados pelo profissional - deve ser dada, da mesma forma, ênfase na formação humana dos alunos como seres integrais: indivíduos, profissionais e cidadãos, capazes de contribuir para melhorar a sociedade a que pertencem.

As condições históricas não têm permitido ao nutricionista oportunidade de interferir na realidade alimentar e nutricional do país. De um modo geral esse profissional não tem estado presente em funções de cunho político, onde pudesse tomar possíveis decisões e liderança na problemática nutricional do país, gerando propostas para melhorar a situação alimentar da população.

---

<sup>64</sup> - Gentili em *“Neoliberalismo e educação”* (1996) considera o neoliberalismo como *“uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc, e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades”*. (p.9)

Os nutricionistas precisam assumir sua identidade como trabalhadores envolvidos na produção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois não assumir seu lugar e responsabilidade significa entregá-lo a forças que irão modelá-lo de acordo com os seus próprios objetivos. Conforme afirma Shaff (1993) “*O futuro não é um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia, mas obra do homem*” (p.154). Enquanto a categoria profissional não tomar em suas mãos o seu destino como uma construção coletiva, o seu futuro estará à mercê dos rumos tomados pelo desenvolvimento econômico, que dá amplos poderes ao mercado.

### **Finalizando**

A volta ao plano propriamente epistêmico dos currículos dos cursos de Nutrição permite retomar os caminhos tomados pelos cursos para o tratamento das questões principais que originam as reformulações curriculares.

As reformulações curriculares empreendidas pelos cursos têm, de certa forma, procurado alternativas para resolver as questões relativas aos principais problemas vivenciados, o currículo e o perfil profissional.

Um caminho buscado é o da *interdisciplinaridade*, o qual se encontra visível nos cursos que têm promovido alterações nas atividades práticas- antecipação e aumento dessas atividades- e naqueles que implementam o estágio único com o objetivo de interrelacionar as várias áreas de atuação do nutricionista. Buscam, na verdade, a formação do profissional generalista em substituição ao “multiespecialista”. Esse fato significa um avanço na concepção do projeto profissional, pois, a formação generalista pretende “*o domínio da técnica a nível intelectu-*



*al, e a possibilidade de um trabalho flexível com a reprodução das tarefas em nível criativo, que exige maior nível de abstração” (Kuenzer, 1992, p.165).*

No que diz respeito à *interdisciplinaridade*, o que merece ser destacado é que ela se faz presente nas propostas curriculares de forma pouco explícita, não elaborada teoricamente. Isso impossibilita o conhecimento teórico dos seus princípios, das suas vantagens e desvantagens.

Diante do exposto, talvez fosse possível perguntar se a interdisciplinaridade seria a melhor alternativa metodológica para a efetivação dos objetivos das reformas curriculares. Gallo (1995) coloca a interdisciplinaridade como uma das tentativas de superação da fragmentação do conhecimento, pela suposta capacidade de proporcionar um trânsito entre as várias áreas do saber. Mostra também, por outro lado, as várias limitações das propostas interdisciplinares decorrentes da formação dos próprios professores *“que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber”*.(p.44)

Forquin considera que...*“no âmbito das instituições educacionais, o recuo da divisão disciplinar parece favorecer relações mais flexíveis, abertas, portadoras de virtualidades criadoras, mas pressupõe ao mesmo tempo um mínimo de coerência ideológica no seio da equipe integrada e uma transparência maior das intenções, assim como das ações”*. (p. 154)

A formação dos professores aparece, portanto, como um fator limitante para a efetivação de mudanças na proposta curricular. Não se pode assegurar que o que foi planejado no currículo formal esteja presente no currículo real, a menos que aos professores sejam dadas condições que lhes possibilitem romper os obstáculos que estiveram colocados na sua própria formação.

A par dos limites presentes nas propostas interdisciplinares, Gallo (1995) apresenta como alternativa para a organização do conhecimento nos currículos, a *transdisciplinaridade*:

*“As propostas de uma interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam, no contexto de uma perspectiva arborescente, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências; numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito abrangente, possibilitando conexões inimagináveis através do paradigma arborescente. Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida em que desenvolvem sua equação fractal”.* (p.49)

Gallo (1995) trabalha a teoria do conhecimento e seus paradigmas para analisar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Na verdade, ambas se vinculam às formas de abordagem da estrutura do conhecimento. A interdisciplinaridade é correspondente ao *paradigma arborescente* do conhecimento. Nele, o conhecimento “*é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade.*”(p.46). Ainda conforme Gallo, o paradigma arborescente representa “*uma **concepção mecânica** do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas*”.(p.46, grifos do original)

A *transdisciplinaridade*, por sua vez, corresponde ao *paradigma rizomático*, que propõe uma nova forma de trânsito possível entre as várias áreas do conhecimento. O autor toma novamente a metáfora botânica e o conhecimento como uma raiz, considerando que as várias áreas do saber são representadas “*pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros para fora do próprio conjunto*”.(p.47)

Através dos princípios básicos presentes na proposta transdisciplinar haveria a possibilidade da formação do nutricionista como um profissional genera-

lista e um verdadeiro profissional de saúde, sem áreas, sem especializações, sem os limites para a apreensão do conhecimento em Nutrição e de suas relações com a totalidade social. Seguindo o princípio de conexão, onde “qualquer ponto do rizoma pode estar conectado a qualquer outro”, haveria, teroicamente, a possibilidade da interconexão dos conhecimentos biológicos e sociais, básicos e profissionais, tão procurada nas reformas curriculares. Seria possível, desta forma, pensar a profissão a partir de suas vinculações com as relações de classe, conflitos, lutas e contradições: *“no rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, etc.”* (Gallo, 1995, p.48).

Assim, para a formação acadêmica do nutricionista existem possíveis soluções alternativas. A escolha, contudo, deve ser feita por nós. Como vimos, a seleção, a distribuição e a organização do conhecimento estão ligados à transformação histórica do processo de produção econômica. Não se trata de substituir um currículo por outro, uma disciplina por outra, mas de elaborar, discursivamente, à base de uma argumentação racional e fundamentada, as novas categorias do pensamento e as novas diretrizes que orientarão a formação em Nutrição.

A análise da estruturação e da programação dos conteúdos de ensino deveria estar no centro de toda reflexão mais ampla sobre a formação em Nutrição. Afinal de contas, é o currículo, ou são os vários tipos de currículo presentes no curso, que ensinam ao nutricionista quem ele é. A formação profissional significa esforços, sacrifícios e custos de toda natureza. É preciso, portanto, que tenha um significado teórico e prático para o profissional e principalmente para os que usufruem da sua prática. As escolhas, as seleções efetuadas nas reformulações curriculares não podem ser aleatórias ou apenas utilitárias. O currículo é, nesse sentido, um recorte intencional. Pelas seleções efetuadas, o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais igualitária pode desenvolver-se e consolidar-se.

Não pretendemos ter esgotado o tema em estudo, pois há questões que não foram respondidas e que permanecem em aberto diante dos desafios colocados pela prática do nutricionista enquanto prática social. Não obstante os avanços na compreensão de algumas das dimensões postas como justificativa deste trabalho, fica a sensação de que a tarefa apenas se inicia colocando novas e velhas questões para aprofundamento mais do que apontando soluções. Esta foi, porém, a síntese possível no presente momento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.
- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201 p.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B & SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 39-58.
- ALEXANDER, P. A, MURPHY, P. K., WOODS, B. S. Of squalls and fathoms: navigating the seas of educational innovation. *Educational researcher*. v. 25, n.3, 1996, p. 32-36, 39.
- ARIZA, J. Maestria en ciencias de la salud con concentración en Nutrición. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, Caracas, v. 42, n. 3-S, p.8-11-S, 1992.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO - *Histórico do nutricionista no Brasil, 1939 a 1989 : coletânea de depoimentos e documentos*. São Paulo: Atheneu, 1991. 444 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO - *A formação do nutricionista no Brasil: sinopse de estudos e diagnósticos realizados nas três últimas décadas*. Brasília, 1992, 20 p.
- BARRETO, I. *Sociedade, saúde e a formação do nutricionista*. Goiânia, 1992, 303p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás.
- BARRIGA, A . D. *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas*. Argentina: Aique Grupo Editor, 1992. 88p.
- BAZÓ, A L. Los trabajadores auxiliares en nutrición de salud pública. In: OPAS/OMS. *Formación académica de nutricionistas-dietistas en America Latina*. (Publicación científica nº 340). Washington, 1977, p.38-42.
- BOOG, M. C. F. et al. Reestruturação do projeto pedagógico : curso de Nutrição da PUCCAMP. *Revista de Nutrição da PUCCAMP*, Campinas, v.1, n.1, p. 7-23, 1988a.

- BOOG, M. C. F. et al. Avaliação do curso de Nutrição. *Revista de Nutrição da PUCAMP*, Campinas, v.1, n.1, p. 24-44, 1988b.
- BOSI, M. L. M. *A face oculta da nutrição: ciência e ideologia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. Espaço e Tempo, 1988. 220 p.
- BOSI, M. L. M. *Definindo fronteiras: o nutricionista e sua profissionalização*. Rio de Janeiro, 1995, 268 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública - Fundação Oswaldo Cruz.
- BOSI, M. L. M. *Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão*. São Paulo: HUCITEC, 1996. 204 p.
- BOSLEY, B. Análisis del programa de estudios de las escuelas de Nutrición y Dietética de América Latina. In : OPAS/OMS - *Formación académica de nutricionistas-dietistas en America Latina*, (Publicación científica nº 340). Washington, 1977, p.56-67.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução 36/74* do Conselho Federal de Educação sobre o Currículo Mínimo para o curso de graduação em Nutrição.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Os cursos de Nutrição no Brasil: evolução, corpo docente e currículo*. Secretaria do Ensino Superior. Série Cadernos das Ciências da Saúde, nº 06, Brasília, 1983. 280p
- BRASIL. Lei nº 8234. Regulamenta a profissão de Nutricionista e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de setembro de 1991.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Formação superior em saúde: tendências da graduação no período 1985/1991. *Cadernos de Recursos Humanos em Saúde*. Brasília, v.1, n 2, 1993. 183 p.
- CASTELLANOS, P. L. Sobre o concepto de salud-enfermedad. Un punto de vista epidemiológico. *Cuadernos médico sociales*, Rosario-Argentina, v. 42, p. 15-24, 1987.
- CASTELLANOS, B. E. P.; SHIMA, H.; BERTOLOZZI, M.R.; EGRY, E. Desafios da enfermagem brasileira na contexto da América Latina para a década de 90. *Saúde em debate*, Londrina, n.34, p.72-76, 1992.
- COSTA, N. M. S. C. *O profissional nutricionista egresso da Universidade Federal de Goiás: relação entre a formação acadêmica e a atuação profissional*. Goiânia, 1994, 54p. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás.

- COSTA, N. M. S. C. Repensando a formação acadêmica e a atuação profissional do nutricionista. *Revista de Nutrição da PUCAMP*, v.6, n.2, p.38-61, 1996.
- CUBAN, L. Curriculum stability and change. In: *Handbook of research on curriculum*. New York : Macmillan Publishing Company, 1992. p.216-247.
- CUNHA, D. T. O. & GIL, M. F. Condições do currículo de graduação em Nutrição. In: *FEBRAN - II Seminário Nacional Sobre o Ensino de Nutrição*. Goiânia, 1989. p.37-112.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo : Ed. Nacional, 1979.
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, n.67, v.156, p.351-366. 1986.
- DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. Goiânia: UFG; São Paulo: EDUC, 1988. 282 p.
- EISNER, E. W. & VALLANCE, E. Five conceptions of curriculum : their roots and implication for curriculum planning. In: *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: 1974, p.1-19.
- EISNER, E. W. Curriculum ideologies. In: *Handbook of research on curriculum*. New York : Macmillan Publishing Company, 1992. p.302-324.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENTIDADES DE NUTRICIONISTAS. Relatório final. Brasília, 1986. 16 p.
- FACULDADES INTEGRADAS SÃO CAMILO. *Catálogo dos cursos*. São Paulo, 1994. p.6-15.
- FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO - *II Seminário Nacional Sobre o Ensino de Nutrição*. Goiânia, 1989. 214 p.
- FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 350 p.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialística histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994. p.69-90.

- \_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoeconservador e alternativa democrática. IN: GENTILI, P.& SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 1995. p 31-92.
- GALLO, S. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Trabalho apresentado na 18ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Caxambú, 1995. p.44-50.(mimeografado)
- GALLO. S. **Saberes, transversalidade e poderes**. Trabalho apresentado na 19ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Caxambú, 1996. 16 p.(mimeografado)
- GARCIA, J.C. Apresentação. In: NUNES, E.D.(org.) **As ciências sociais em saúde na América Latina: tendências e perspectivas**, Brasília: OPAS, p.19-28, 1985.
- GENTILI, P Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: \_\_\_\_\_(org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995. p.228-252.
- \_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: SILVA, T.T. & GENTILI (org.) **Escola S.A : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p.9-50.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. 342 p.
- GOODSON, I. La construcción social del curriculum: posibilidad e ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, Madrid, n. 295, p.7-37, 1991.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 1995. 140p.
- GRUNDY, S. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1991. 278 p.
- HUBERMAN, A . M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973. 119 p.
- IANNI, O . **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. 194p.
- INSTITUTO DE NUTRICIÓN DE CENTROAMERICA Y PANAMÁ - La formación actual do nutricionista-dietista en América Latina y su proyeccion hacia el año 2.000. **Archivos Latinoamericanos de Nutrición**, Caracas, v.42, p.45-47-S, 1992.



- INFANTE, N. B. et al. La presencia de las ciencias sociales en la formación del profesional de enfermería. *Educación Médica y Salud*. Washington, v. 26, n.1, p.82-105, 1992.
- JACKSON, P. W. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In: *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 1992. p.03-37.
- JORGE, L. *Inovação curricular: além da mudança de conteúdos*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1993. 79 p.
- KOSIC, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.
- KUENZER, A. Z. *Para estudar o trabalho como princípio educativo e categorias teórico metodológicas*. Curitiba, 1992, 209 p. Tese elaborada para Concurso de Professor Titular - Universidade Federal do Paraná.
- L'ABBATE, S. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil. I - período 1940 a 1964. *Revista de Nutrição da PUCAMP*. Campinas, v.1, n.2, p.87-138, 1988.
- LAGUNA, J. A. La modernización del científicismo y el arcaísmo nacional actual: el caso de la formación médica en el Perú. *Educación Médica y Salud*. Washington, v.26, n.1, p.54-69, 1992.
- LEITE, S. B. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. *Em Aberto: currículo*. Brasília, n. 58, abr/jun, p. 23-30, 1993.
- LINCOLN, Y. Curriculum studies and the traditions of inquiry : the humanistic tradition. In: *Handbook of research on curriculum*. New York : Macmillan Publishing Company, 1992. p.79-95.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p.25-44.
- MACDONALD, J. B. Curriculum theory. In: PINAR, W. *Curriculum theorizing*. Rochester : MacCutchan, 1975, p.05-13.
- \_\_\_\_\_. Curriculum and human interests. In: PINAR, W. *Curriculum theorizing*. Rochester : MacCutchan, 1975, p.283-294.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987. 138p.
- MARX, K. O 18 brumário de Luís Bonaparte. In: \_\_\_\_\_. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

- MEDICI, C. M; MACHADO, M.E; NOGUEIRA, R. P; GIRARDI, S. N. El mercado de trabajo en salud: aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos. **Educación Médica y Salud**. Washington, v.25, n.1, p.01-14, 1991.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992. 269p.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP : Papirus, 1990. 232 p.
- MOREIRA, A. F. B. **História do currículo: examinando contribuições e alternativas**. In: Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994, p.273-284.
- NOGUEIRA, R. P. Dinâmica do mercado de trabalho em saúde no Brasil. **Educación Médica y Salud**. Washington, v. 20, n.3, p.335-349, 1986.
- NUNES, E.D. Tendências e perspectivas das pesquisas em Ciências Sociais em saúde na América Latina: uma visão geral. In: NUNES, E.D (org). **As Ciências Sociais em Saúde na América Latina: tendências e perspectivas**. Brasília: OPAS, 1985. p.29-82.
- NUNES, E.D. Ciências Sociais e saúde no Brasil: notas para sua história. **Educación Médica y Salud**. Washington, v. 1, n.2, p.106-115, 1987.
- NUNES, E.D. Pós-graduação em saúde coletiva no Brasil: aspectos históricos e desenvolvimento dos cursos de mestrado e doutorado. **Educación Médica y Salud**. Washington, v.28, n.4, p.507-521, 1994.
- NUNES, S. **Nutricionista: um profissional em busca de seu papel social**. São Paulo, 1992, 149p. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD - **Formación academica de nutricionistas-dietistas en America Latina** (Publicación científica nº 340). Washington, 1977, 118 p.
- ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD- I Reunion de la comision de estudios sobre programas academicos en nutricion y dietetica de America Latina (CEPANDAL) In: **Formación academica de nutricionistas-dietistas en America Latina** (Publicación científica nº 340). Washington, 1977, p.85-104.

ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD - **Formación académica de nutricionistas-dietistas en América Latina** (Publicación Científica nº 340-A). Washington, 1979, 25 p.

ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD - Reunión de la Comisión de Estudios sobre Programas Académicos en Nutrición y Dietética. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**. Washington : OPAS, v.12, n.4, p.373, 1992.

PINAR, W. F. et al. Understanding curriculum: an introduction. In: \_\_\_\_\_ . **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang Publishing, 1995, p 3-65.

POPEKWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T (org.) **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

PRADO, S.D. **Autonomia: tentadora e reificada - estudo sobre os nutricionistas dos centros municipais de saúde do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1993, 145p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública - Fundação Oswaldo Cruz.

PIERANTONI, C. R. & MACHADO, M. H. Profissões de saúde: a formação em questão. **Cadernos de Recursos Humanos em Saúde**, v.1, n.3, p.23-34, 1993.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. Faculdade de Ciências Médicas. Departamento de Alimentos e Técnicas de Alimentos. **Avaliação da reformulação do projeto pedagógico do curso de Nutrição - 1ª parte: corpo discente, parte preliminar**. Campinas, 1995. 36 p.

QUINTANA, P.E. La incorporación de las ciencias sociales en la enseñanza de las ciencias de la salud: una historia conflictiva. **Cuadernos médico sociales**, Rosario-Argentina, nº48, p.5-11, 1989.

SACRISTAN, J, G. Formación de profesores e innovación curricular. **Cuadernos de Pedagogía**, n.139, s/p, 1995.

\_\_\_\_\_. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T.T. & GENTILI, P. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p.50-74.

SANTANA, J. P. & GIRARDI, S. N. Recursos humanos em saúde : reptos atuais. **Educación Médica y Salud**. Washington, v.27, n. 3, 1993. p.341-356.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, s/p, 1990.

- SANTOS, S.M.C. **Nutricionista e sociedade brasileira: elementos para abordagem histórico-social da profissão.** Salvador, 1988, 240 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária) - Universidade Federal da Bahia.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática.** Campinas-SP: Ed. Autores Associados, 1994. 235 p.
- SHAFF, A. **A sociedade informática.** São Paulo: Brasiliense, 1993. 150 p.
- SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, Vozes, 1995a. p 9-29.
- SILVA, T. T. **Currículo e identidade social: novos olhares.** Trabalho apresentado na 18ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Caxambú, 1995b. p.36-43.(mimeografado)
- SPINK, M.J.P. Regulamentação das profissões de saúde: o espaço de cada um. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, n.10, p.24-43, 1988.
- TEIXEIRA, S. As Ciências Sociais em saúde no Brasil. In: NUNES, E. D (org). **As Ciências Sociais em saúde na América Latina: tendências e perspectivas**, Brasília: OPAS, 1985. p.87-110.
- TORRES, J. **El curriculum oculto.** Madrid: Ed. Morata, 1991. 219 p.
- \_\_\_\_\_. **Globalización y interdisciplinariedad: el curriculum integrado.** Madrid: Ed. Morata, 1994. 273 p.
- TYLER, R. T. **Principios básicos del currículo.** Buenos Aires: Editorial Traquel, 1973. 136 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Departamento de Nutrição. **Proposta de Reestruturação do Currículo do Curso de Nutrição da UFG.** Goiânia, 1992. 18p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Colegiado do Curso de Nutrição. **Proposta de Reformulação Curricular e Implantação da Orientação Acadêmica.** Ouro Preto, 1986. 47 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Serviço de Planificação e Pesquisa. **Análise do Curso de Nutrição: uma contribuição às suas perspectivas.** Belém, 1985.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências da Saúde. **Catálogo de graduação 1992/94 - Nutrição.** Rio de Janeiro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Catálogo de Graduação 1994/1995*. Viçosa, 1994. p. 76-80.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Catálogo da Faculdade de Saúde Pública*. São Paulo, 1990. p.10-42.

VIANA, S.V. *O nutricionista no pólo petroquímico de Camaçari-Bahia: uma perspectiva relacional da prática*. Salvador, 1994, 274p. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária) - Universidade Federal da Bahia.

\_\_\_\_\_. *Nutrição, trabalho e sociedade*. São Paulo-Salvador: HUCITEC-EDUFBA, 1996. 167 p.

YPIRANGA, L. & GIL, M. F. Formação profissional do nutricionista: por que mudar? In: FEBRAN- II *Seminário Nacional sobre Ensino de Nutrição*. Goiânia, 1989. p.19-36.

YPIRANGA, L. Delimitação do objeto de trabalho do nutricionista: subsídios para uma discussão. *Saúde em debate*, Londrina, v.29, p. 62-69, 1990.

\_\_\_\_\_. *O nutricionista no Brasil: contribuição para a análise e projeção da formação do nutricionista-dietista na América Latina*. Trabalho apresentado na IV Reunião da Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina - CEPANDAL, San Juan, Porto Rico, 1991a. 15 p.

\_\_\_\_\_. IV Reunião da Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina, San Juan-Porto Rico: Informe sobre a participação brasileira. Relatório apresentado à ASBRAN e aos cursos de Nutrição do Brasil, 1991b, 07 p.

\_\_\_\_\_. *A formação e o perfil profissional do nutricionista*. Rio de Janeiro, maio, 1996, 20p. Conferência proferida no Fórum de debates: A Nutrição e o nutricionista em questão. UFRJ/CRN-4.

WOLKOFF, D.B. *O curso de Nutrição da PUCCAMP : diagnóstico da qualidade do ensino e caracterização do corpo discente*. Campinas, FCM/PUCCAMP, 1994, 27p.

**ANEXOS**

**ANEXO 01**

**PRIMEIRA CORRESPONDÊNCIA ENVIADA AOS CURSOS DE NUTRIÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ENFERMAGEM E NUTRIÇÃO  
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO

Goiânia, 12/06/95

Da: Prof. Nilce Maria da Silva Campos Costa  
Para: Coordenador(a) do Curso de Nutrição da \_\_\_\_\_  
Assunto: Solicitação (faz)

Prezado(a) Colega,

Como aluna do Mestrado em Educação Escolar Brasileira da UFG, pretendo desenvolver dissertação sobre as tendências de formação de nutricionistas na década de 90. Tal interesse se justifica tendo em vista a existência de várias tendências norteando o desenvolvimento curricular e o fato de que no Brasil, o que tem sido feito na maioria das vezes, é a importação e a reprodução de modelos elaborados no exterior. Apesar das tendências e orientações dadas, sabe-se, entretanto, que cada tipo de currículo está vinculado a uma concepção de homem e de sociedade.

Como nutricionista e docente do curso de Nutrição da UFG, e levando em conta as discussões já ocorridas sobre a formação deste profissional e seu perfil, pretendo estudar as perspectivas de currículo subjacentes aos cursos, na tentativa de compreender melhor a realidade atual da formação de nutricionistas no Brasil.

Assim, solicito a colaboração de V<sup>a</sup> S<sup>a</sup>, no fornecimento de informações e de documentos referentes à esse curso, extremamente necessários à presente investigação e que se encontram relacionados a seguir.

Como este trabalho está vinculado a um programa de Pós Graduação, possui tempo limitado para sua execução, e assim, reitero o pedido para que a resposta seja enviada o mais breve possível.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração

Prof. Nilce M. S. Campos Costa



**ANEXO 02**

**INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

## 1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

INSTITUIÇÃO _____	
DEPARTAMENTO _____	
DATA DA CRIAÇÃO DO CURSO _____	
DATA DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ATUAL _____	
NOME DO COORDENADOR _____	
ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA _____	
TELEFONE _____	FAX _____

## 2- DOCUMENTOS SOLICITADOS

- grade curricular atual
- ementas/programas/bibliografia das disciplinas
- exposição de motivos em que se fundamenta o curso
- resposta ao questionário em anexo
- outros documentos, à critério da coordenação.

## 3 - QUESTIONÁRIO

### Instruções

- 1- O questionário a seguir deverá ser respondido pelo coordenador e/ou chefe de departamento dos cursos cujo currículo em vigor é resultado de reformulação.
- 2- As questões deverão ser respondidas livremente, isto é, sem limite de espaço e sem ordem numérica pré-estabelecida. Para isso utilize folha suplementar.

## **QUESTÕES**

- 1- Quando ocorreu a reformulação do curso?
- 2- Que razões a motivaram?
- 3- Que fundamentos (qualitativos/ quantitativos) subsidiaram a reformulação curricular?
- 4- Como ela foi realizada e com quem?
- 5- Quais as principais alterações do curso advindas de tal processo?
- 6- Qual a resposta do corpo docente à nova proposta curricular?
- 7- Existe avaliação sistemática do currículo do curso? Em caso afirmativo, descreva como é realizada.
- 8- Comentários adicionais pertinentes ao processo de reestruturação.

## **OBSERVAÇÕES**

- 1- Os documentos deverão ser enviados para:  
Faculdade de Enfermagem e Nutrição  
Departamento de Nutrição  
Rua 227 Qd 68 s/n - Setor Leste Universitário  
74605-080 - Goiânia - Goiás.
- 2- Não estamos remetendo envelope selado para resposta, por desconhecimento do peso do material a ser enviado. Contamos, porém, com a colaboração desta Instituição de Ensino na postagem do material solicitado. Caso não seja possível, favor entrar em contato telefônico (062- 2141583) ou via fax (062- 202 1033), para que possamos tomar as providências necessárias.
- 3- Caso o curso não disponha de todos os documentos necessários, solicitamos a remessa dos que se encontrem disponíveis no momento, a fim de que possamos iniciar o trabalho de análise de dados.

**ANEXO 03**

**SEGUNDA CORRESPONDÊNCIA ENVIADA AOS CURSOS DE NUTRIÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ENFERMAGEM E NUTRIÇÃO  
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO

Goiânia, 12/09/95

Da: Prof. Nilce Maria da Silva Campos Costa  
Para: Coordenador(a) do Curso de Nutrição da \_\_\_\_\_  
Assunto: Solicitação (faz)

*Prezado(a) Colega*

Em junho próximo passado enviamos-lhe correspondência solicitando informações/documentos referentes ao curso de Nutrição coordenado por V<sup>a</sup> S<sup>a</sup>, com o objetivo de obter subsídios para a nossa dissertação de mestrado, que pretende estudar as tendências de formação do nutricionista no Brasil na década de 90, a partir do desvelamento das perspectivas de currículo subjacentes às atuais propostas curriculares dos cursos existentes,

Até o presente momento, recebemos 39% de respostas. Porém, como pretendemos trabalhar com o maior número possível de cursos, vimos novamente solicitar a colaboração de V<sup>a</sup> S<sup>a</sup> no fornecimento de informações e de material referente ao curso que coordena, extremamente necessários à nossa investigação e que se encontram relacionados a seguir.

Contando com sua atenção, aguardamos a resposta à nossa solicitação e antecipadamente agradecemos sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Prof. Nilce M. S. Campos Costa

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### 1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

INSTITUIÇÃO _____	
DEPARTAMENTO _____	
DATA DA CRIAÇÃO DO CURSO _____	
DATA DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ATUAL _____	
NOME DO COORDENADOR _____	
ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA _____	
TELEFONE _____	FAX _____

### 2- DOCUMENTOS SOLICITADOS

- grade curricular atual
- ementas/programas/bibliografia das disciplinas
- exposição de motivos em que se fundamenta o curso
- resposta ao questionário em anexo
- outros documentos, à critério da coordenação.

### 3 - QUESTIONÁRIO

#### Instruções

- 1- O questionário a seguir deverá ser respondido pelo coordenador e/ou chefe de departamento dos cursos cujo currículo em vigor é resultado de reformulação.
- 2- As questões deverão ser respondidas livremente, isto é, sem limite de espaço e sem ordem numérica pré-estabelecida. Para isso utilize folha suplementar.

## QUESTÕES

- 1- Quando ocorreu a reformulação do curso?
- 2- Que razões a motivaram?
- 3- Que fundamentos (qualitativos/ quantitativos) subsidiaram a reformulação curricular?
- 4- Como ela foi realizada e com quem?
- 5- Quais as principais alterações do curso advindas de tal processo?
- 6- Qual a resposta do corpo docente à nova proposta curricular?
- 7- Existe avaliação sistemática do currículo do curso? Em caso afirmativo, descreva como é realizada.
- 8- Comentários adicionais pertinentes ao processo de reestruturação.

## OBSERVAÇÕES

1- Os documentos deverão ser enviados para:  
Faculdade de Enfermagem e Nutrição  
Departamento de Nutrição  
Rua 227 Qd 68 s/n - Setor Leste Universitário  
74605-080 - Goiânia - Goiás.

2- Não estamos remetendo envelope selado para resposta, por desconhecimento do peso do material a ser enviado. Contamos, porém, com a colaboração desta Instituição de Ensino na postagem do material solicitado. Caso não seja possível, favor entrar em contato telefônico (062- 2141583) ou via fax (062- 202 1033), para que possamos tomar as providências necessárias.

3- Caso o curso não disponha de todos os documentos necessários, solicitamos a remessa dos que se encontrem disponíveis no momento, a fim de que possamos iniciar o trabalho de análise de dados.

**ANEXO 04**

**CARTA DE AGRADECIMENTO ENVIADA AOS CURSOS DE NUTRIÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ENFERMAGEM E NUTRIÇÃO  
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO

Goiânia, 12/10/95

Da: Prof. Nilce Maria da Silva Campos Costa

Para: Coordenador(a) do Curso de Nutrição da \_\_\_\_\_

Assunto: Agradecimento (faz)

Prezado(a) Colega

Vimos pelo presente agradecer a colaboração prestada por V<sup>a</sup> S<sup>a</sup> através da remessa de informações e documentos referentes ao curso de Nutrição que coordena, necessários ao desenvolvimento de nossa dissertação de mestrado, que pretende discutir a formação em Nutrição no Brasil, a partir do desvelamento das perspectivas presentes nas atuais propostas curriculares destes cursos.

Aproveitamos para informar que nos encontramos em fase de análise dos dados recebidos e esperamos o término do trabalho para o final do corrente ano.

Atenciosamente,

Prof. Nilce M. S. Campos Costa

**ANEXO 05**

**FORMULÁRIO PARA ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO - DOCUMENTOS ENVIADOS**

1- INSTITUIÇÃO	_____
2- DATA DA CRIAÇÃO DO CURSO	_____
3- DATA DA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO ATUAL	_____
4- DATA DA REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO	_____
5- GRADE CURRICULAR ENVIADA:	<input type="checkbox"/> REFORMULADA <input type="checkbox"/> ANTIGA
6- CHT DA GRADE CURRICULAR	_____
7- PARÂMETRO UTILIZADO	<input type="checkbox"/> CFE <input type="checkbox"/> CEPANDAL            OUTRO
8- <input type="checkbox"/> EMENTAS <input type="checkbox"/> PROGRAMAS <input type="checkbox"/> BIBLIOGRAFIA <input type="checkbox"/> EXP. DE MOTIVOS	
9- DURAÇÃO DO CURSO	<input type="checkbox"/> 4 anos <input type="checkbox"/> 4e1/2 <input type="checkbox"/> 5 anos
10- DEPARTAMENTO	_____

**ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR  
DISCIPLINAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO E SETOR DE ESTUDO  
(CEPANDAL/73)**

**1- CIÊNCIAS BÁSICAS - 20 %**Setor 1 - Química

- Geral \_\_\_\_\_
- Orgânica \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Setor 2 - Biologia

- Biologia Geral \_\_\_\_\_
- Microbiologia \_\_\_\_\_
- Parasitologia \_\_\_\_\_
- Anatomia \_\_\_\_\_
- Histologia \_\_\_\_\_
- Fisiologia \_\_\_\_\_
- Bioquímica \_\_\_\_\_
- Fisiopatologia \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Setor 3 - Matemática**

- Matemática \_\_\_\_\_
- Estatística \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**2- CIÊNCIAS SOCIAIS E ECONÔMICAS - 8%****Setor 4 - Ciências da Conduta**

- Psicologia Geral \_\_\_\_\_
- Psicologia Social (Sociologia) \_\_\_\_\_
- Antropologia Social \_\_\_\_\_
- Desenvolvimento da Comunidade \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Setor 5 - Economia**

- Economia Geral e Familiar \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**3- EDUCAÇÃO - 5%****Setor 6 - Pedagogia**

- Pedagogia Geral \_\_\_\_\_
- Didática \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Setor 7 - Educação**

- Psicologia da Educação \_\_\_\_\_
- Comunicação e Recursos Audio-visuais \_\_\_\_\_
- Educação Nutricional \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

#### 4- SAÚDE PÚBLICA - 25%

##### Setor 8 - Saúde Pública

- Administração Geral e da Saúde \_\_\_\_\_
- Bioestatística \_\_\_\_\_
- Epidemiologia \_\_\_\_\_
- Saúde materno-infantil \_\_\_\_\_
- Saneamento ambiental \_\_\_\_\_
- Higiene e Controle de alimentos \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

##### Setor 9 - Nutrição Aplicada

- Nutrição em Saúde Pública \_\_\_\_\_
- Avaliação do estado nutricional \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

##### Setor 10- Prática em Nutrição Aplicada

- Prática supervisionada em comunidade \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

##### Setor 11- Alimentos

- Bromatologia \_\_\_\_\_
- Tecnologia de Alimentos \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

##### Setor 12- Nutrição

- Nutrição e Alimentação normal \_\_\_\_\_
- Investigação em Nutrição \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

##### Setor 13- Dietética

- Seleção e preparo de alimentos \_\_\_\_\_
- Técnica Dietética \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

##### Setor 14- Dietoterapia

- Fisiopatologia da Nutrição \_\_\_\_\_
- Dietoterapia \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**☐ Setor 15- Alimentação Coletiva****☐ Alimentação Institucional** \_\_\_\_\_**☐ Administração de Serviços de Alimentação** \_\_\_\_\_**☐** \_\_\_\_\_**Setor 16- Prática em Dietética Institucional****☐ Prática supervisionada em instituições** \_\_\_\_\_**☐** \_\_\_\_\_**6- MULTIDISCIPLINAR - 4%****☐ Nutrição experimental** \_\_\_\_\_**☐ Computação** \_\_\_\_\_**☐ Técnicas de Investigação** \_\_\_\_\_**☐ Primeiros Socorros** \_\_\_\_\_**☐ Ética Profissional** \_\_\_\_\_**☐ Relações humanas** \_\_\_\_\_**☐ Extensão rural** \_\_\_\_\_**☐ Cultura** \_\_\_\_\_**☐ Planejamento em saúde** \_\_\_\_\_**☐** \_\_\_\_\_**☐** \_\_\_\_\_**☐** \_\_\_\_\_**☐** \_\_\_\_\_**☐** \_\_\_\_\_**TOTALIZAÇÃO POR CURSO**

<b>ÁREA DE ESTUDO</b>	<b>% CEPANDAL</b>	<b>% ENCONTRADA</b>	<b>SUBTOTAL</b>
<b>CIÊNCIAS BÁSICAS</b>			
<b>C. SOCIAIS E ECONOMICAS</b>			
<b>EDUCAÇÃO</b>			
<b>SAÚDE PÚBLICA</b>			
<b>NUTRIÇÃO E ALIMENTAÇÃO</b>			
<b>MULTIDISCIPLINAR</b>			
<b>TOTAL</b>			

## **ANEXO 06**

### **RECOMENDAÇÕES DA CEPANDAL/73\***

---

\* - FONTE: I Reunion de la Comision de estudios sobre programas academicos en Nutricion y Dietetica de America Latina. In: OPAS/OMS (1977) *-Formación academica de nutricionistas-dietistas en America Latina*, p.91-92.

## 1- Intensidade dos Setores de Estudo no Plano Desejável

Área de estudo	%	Total horas	Setor Nome	%	Total horas	Total %	
Ciências Básicas	20	816	I	Química	25	204	20,0
			II	Biologia	58	474	
			III	Matemática	17	138	
C. Soc. e Econôm.	8	326	IV	Ciências da conduta	78	254	8,0
			V	Economia	22	72	
Educação	5	204	VI	Pedagogia	50	102	5,0
			VII	Educação	50	102	
Saúde Pública	25	1020	VIII	Saúde Pública	30	306	12,5
			IX	Nutrição Aplicada	20	204	
			X	Prát. Nut. Aplicada	50	510	
Nutrição e Alimentação	38	1550	XI	Alimentos	15	233	25,5
			XII	Nutrição	10	155	
			XIII	Dietética	15	233	
			XIV	Dietoterapia	17	264	
			XV	Alim. Coletiva	10	155	
			XVI	Prát. em Diet. Instit	33	510	
Multidisciplinar	4	164			100	164	4
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>4080</b>				<b>4080</b>	<b>100</b>



## 2- Intensidade dos Setores de Estudo no Plano Mínimo

Área de Estudo	%	Total horas		Setor Nome	%	Total horas	Total %
<b>Ciências Básicas</b>	<b>20</b>	<b>640</b>	<b>I</b>	Química	<b>25</b>	<b>160</b>	<b>20,0</b>
			<b>II</b>	Biologia	<b>60</b>	<b>384</b>	
			<b>III</b>	Matemática	<b>15</b>	<b>96</b>	
<b>C. Soc. e Econôm.</b>	<b>8</b>	<b>256</b>	<b>IV</b>	Ciências da conduta	<b>75</b>	<b>192</b>	<b>8,0</b>
			<b>V</b>	Economia	<b>25</b>	<b>64</b>	
<b>Educação</b>	<b>5</b>	<b>160</b>	<b>VI</b>	Pedagogia	<b>50</b>	<b>80</b>	<b>5,0</b>
			<b>VII</b>	Educação	<b>50</b>	<b>80</b>	
<b>Saúde Pública</b>	<b>25</b>	<b>800</b>	<b>VIII</b>	Saúde Pública	<b>30</b>	<b>240</b>	<b>12,5</b>
			<b>IX</b>	Nutrição Aplicada	<b>20</b>	<b>160</b>	
			<b>X</b>	Prát. Nut. Aplicada	<b>50</b>	<b>400</b>	
<b>Nutrição e Alimentação</b>	<b>38</b>	<b>1216</b>	<b>XI</b>	Alimentos	<b>15</b>	<b>182</b>	<b>25,5</b>
			<b>XII</b>	Nutrição	<b>10</b>	<b>122</b>	
			<b>XIII</b>	Dietética	<b>15</b>	<b>182</b>	
			<b>XI</b>	Dietoterapia	<b>17</b>	<b>208</b>	
			<b>V</b>				
			<b>XV</b>	Alim. Coletiva	<b>10</b>	<b>122</b>	
<b>XVI</b>	Prát. em Diet. Instit	<b>33</b>	<b>400</b>	<b>12,5</b>			
<b>Multidisciplinar</b>	<b>4</b>	<b>128</b>			<b>100</b>	<b>128</b>	<b>4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>3200</b>				<b>3200</b>	<b>100</b>