

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE
UNIDADE ACADÊMICA DE SAÚDE
CURSO DE BACHARELADO EM NUTRIÇÃO**

MARIA CLARA MELO DE SOUZA

**O CURSO DE NUTRIÇÃO PELOS OLHOS DE QUEM FEZ: o
que podemos apreender?**

CUITÉ/PB

2018

MARIA CLARA MELO DE SOUZA

O CURSO DE NUTRIÇÃO PELOS OLHOS DE QUEM FEZ: o que podemos apreender?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Unidade Acadêmica de Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito obrigatório para obtenção de título de Bacharel em Nutrição, com linha específica em Nutrição e Saúde Pública.

Orientador (a): Prof. Msc. Vanille Valério Barbosa Pessoa Cardoso.

Cuité/PB

2018

S729c

Souza, Maria Clara Melo de.

O curso de Nutrição pelos olhos de quem fez : o que podemos apreender? / Maria Clara Melo de Souza. - Cuité-PB, 2018.
95 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Nutrição) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Educação e Saúde, 2018.

"Orientação: Profa. Me. Vanille Valério Barbosa Pessoa Cardoso".
Referências.

1. Curso de Nutrição. 2. Nutrição - Fluxograma. 3. Nutrição - Formação. I. Cardoso, Vanille Valério Barbosa Pessoa. II. Título.

CDU 612.39(043)

MARIA CLARA MELO DE SOUZA

O CURSO DE NUTRIÇÃO PELOS OLHOS DE QUEM FEZ: o que podemos apreender?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Unidade Acadêmica de Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito obrigatório para obtenção de título de Bacharel em Nutrição, na área de concentração em Saúde Coletiva.

Aprovado em _____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Msc. Vanille Valério Barbosa Pessoa Cardoso
Universidade Federal de Campina Grande
Orientadora

Prof. Msc. Ana Beatriz Macêdo Venâncio dos Santos
Universidade Federal de Campina Grande
Examinadora

Prof. Dra. Thaiz Mattos Sureira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinadora

Cuité-PB
2018

À Flávia Cristina e Júlia Maria, minhas fortalezas, fontes inesgotáveis de amor e apoio,

Dedico.

AGRADECIMENTOS

À Deus, autor da existência, aquele que permite que tudo se concretize.

À minha mãe, a mulher mais inspiradora que já conheci, meu espelho de virtudes e valores, que sempre valorizou a minha vocação, me transformou em quem eu sou, apoiou as minhas decisões e me conduziu ao sucesso, ao longo do meu percurso acadêmico. Obrigada por ter possibilitado a minha formação e por, em momento algum, permitir que eu me sentisse sozinha no mundo.

À minha avó, meu anjo, por tanto acreditar nas minhas competências, por demonstrar o seu orgulho e por me lembrar em todos os momentos difíceis que minha saúde e felicidade eram prioridades. Obrigada por tanto amor.

Às minhas irmãs, meus dois corações fora de mim, Steffanny por ser uma das pessoas mais generosas que já convivi e nunca ter duvidado que eu ultrapassaria todos os obstáculos e Sophia, minha pequena, meu ponto de paz e equilíbrio, que enche meu coração de alegria mesmo longe.

Aos meus tios, Júnior e Raquel, por serem exemplos de garra e determinação. Minha admiração por vocês é infinita.

À Pedro, Júlya, Eduarda, Marília, Márcio e Kadu, por estarem presentes em momentos importantes do meu trajeto e por sentir os seus contentamentos e orgulho sempre que alcançava bons resultados. Amo vocês.

Ao meu sobrinho que, com a doçura no olhar, me faz, diariamente, lutar por um mundo melhor.

Ao meu avô Francisco (*in memorian*), sei que apesar de não estar presente fisicamente, ilumina os meus passos e orienta as minhas decisões.

À Rafael, ser humano inexplicável, pelas inúmeras vezes que olhou os problemas de forma diferente. Toda tua paciência que, muitas vezes me irrita, mostrou-me o quanto ter calma faz a diferença. Obrigada por todo amor e cuidado.

À Ayda e Gaby, minhas irmãs de alma, laços que levarei para sempre em meu coração. Obrigada por fazerem parte da minha caminhada. Meu amor por vocês é imenso.

À Carol, Luama, Yasmin, Joany e Absalão, presentes de Deus e amores da minha vida. Com certeza, o fardo se torna mais leve por existirem pessoas como vocês.

À Dayane, Isabela e Jordânia, minhas amigas que de tão improváveis se tornaram tão

importantes no meu caminhar. Obrigada pela parceria.

À Vanille, por toda orientação e afeto. Obrigada por tudo que representas: *“Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos vão ajudando na construção, outras porque nos apresentam projetos de sonho e outras ainda porque nos desafiam a construí-los”*.

À Ana Beatriz Venâncio, por ser exemplo de profissional e pessoa que representa tudo que eu admiro, por todo carinho e auxílio sempre que eu precisei e pela voz que acalma até estudante em fim de período.

À Thaiz Mattos Sureira, que tão gentilmente aceitou participar da minha banca.

À Jaqueline Costa, Gabriela Lucena e Acácia Dutra, pessoas com quem eu tive o prazer de conviver e aprender tanto, exemplos de ética, profissionalismo e competência.

Ao Grupo Vida Nova, divisor de águas no meu trajeto. Obrigada por me fazerem crescer como profissional e especialmente como pessoa e por cada quinta rodeada de amor.

Aos meus amigos e colegas de curso, por todos os bons momentos partilhados e por contribuírem direta ou indiretamente com a minha formação.

À minha equipe de pesquisa, pela valiosa contribuição no presente trabalho.

Aos egressos, por se disponibilizarem a contribuir com a nossa pesquisa. Gratidão imensa!

À Cuité, que me acolheu e tornou-se minha segunda casa.

“A educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tão pouco a sociedade muda.”

Paulo Freire.

RESUMO

SOUZA, M. C. M. **O curso de Nutrição pelos olhos de quem fez: o que podemos apreender?**. 2018. 94f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Universidade Federal de Campina Grande, Cuité, 2018.

O profissional nutricionista, de acordo com as Diretrizes Curriculares do curso de Nutrição deve ter uma formação ampla e generalista, entretanto questiona-se se os cursos de Nutrição habilitados pelo Ministério de Educação e Cultura estão atingindo o objetivo da formação com essas características. Torna-se importante entender como a formação e a prática profissional tem colaborado com a saúde da sociedade ao longo desses anos de formação de nutricionistas. Diante disso, considera-se essencial o entendimento dos aspectos que compreendem a formação desses profissionais. Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender o Curso de Nutrição de um campus de expansão de uma instituição federal do interior da Paraíba a partir do olhar do egresso. Para isso, foram aplicados questionários para os indivíduos que concluíram a graduação na universidade em questão, no período diurno, por meio do aplicativo Google forms, posteriormente foi realizada a análise dos dados, em que os quantitativos foram analisados pelo próprio Google forms e os dados qualitativos foram apresentados de forma descritiva. A partir da análise pode-se observar a repetitividade e ausência de conteúdos durante a graduação, a percepção sobre o distanciamento entre teoria e prática nas disciplinas, além dificuldade de participação em atividades extracurriculares e a necessidade de propiciar o aprofundamento em temáticas pouco vistas, sendo a nutrição relacionada ao esporte, a mais relatada pela abordagem insuficiente no curso. Portanto, é importante promover uma discussão sobre a organização do curso, com a finalidade de viabilizar uma formação ampla, dotada de autonomia entre as partes envolvidas e que atenda as reais necessidades do profissional que se deseja formar.

Palavras-chave: Curso de Nutrição; Fluxograma; Formação

ABSTRACT

SOUZA, M. C. M. **O Curso de Nutrição pelos olhos de quem fez: o que podemos apreender?**. 2018. 94f. Completion of course work (Undergraduate Nutrition) - Federal University of Campina Grande, 2018.

The nutritionist, according to the Curriculum Guidelines of the Nutrition course must have a broad and general training, however, it is questioned if the Nutrition courses authorized by the Ministry of Education and Culture are reaching the objective of training with these characteristics. It becomes important to understand how training and professional practice has collaborated with the health of society over these years of training nutritionists. Given this, it is considered essential to understand the aspects that comprise the training of these professionals. Thus, the present study aims to understand the Nutrition Course of a campus of expansion of a federal institution of the interior of Paraíba from the look of the egress. For this, questionnaires were applied to the individuals who completed graduation at the university in question, in the daytime period, through the Google forms application, later the data analysis was performed, in which the quantitative data were analyzed by Google forms itself and the data were presented in a descriptive way. From the analysis we can observe the repetitiveness and absence of content during graduation, the perception about the distance between theory and practice in the disciplines, besides the difficulty of participation in extracurricular activities and the need to foster the deepening in subjects little seen, being nutrition related to sports, most reported by the insufficient approach in the course. Therefore, it is important to promote a discussion about the organization of the course, with the purpose of enabling a broad training, endowed with autonomy between the parties involved and that meets the real needs of the professional that one wishes to train.

Key – words: Nutrition Course; Flowchart; Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES – Centro de Educação e Saúde

CFN – Conselho Federal de Nutricionistas

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

- Figura 1** Distribuição de egressos por Estados.
- Gráfico 1** Situação de moradia quando cursava nutrição.
- Gráfico 2** Número de egressos por período de colação de grau.
- Gráfico 3** Razão de escolher o curso de Nutrição.
- Gráfico 4** Avaliação geral da matriz curricular.
- Gráfico 5** Distribuição dos egressos por atividade extracurricular.
- Gráfico 6** Percentual de alunos por disciplina optativa cursada.
- Gráfico 7** Disciplinas optativas sugeridas pelos nutricionistas participantes da pesquisa.
- Gráfico 8** Disciplinas optativas que deveriam ser obrigatórias obrigatórias na ótica dos pesquisados.
- Gráfico 9** Disciplinas que deveriam ter maior abordagem prática segundo o olhar dos egressos de Nutrição do estudo.
- Gráfico 10** Temáticas que tiveram abordagem insuficiente na percepção dos egressos estudados..
- Gráfico 11** Classificação da relação professor-aluno pela percepção dos egressos.
- Gráfico 12** Áreas de especialização dos egressos.
- Gráfico 13** Áreas de mestrado dos egressos.
- Gráfico 14** Distribuição de egressos por área de atuação.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Distribuição da quantidade de egressos por cidades de origem e Estado.
- Quadro 2** Análise dos egressos quanto à importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do primeiro período.
- Quadro 3** Análise dos egressos quanto à importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do segundo período.
- Quadro 4** Análise dos egressos quanto à importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do terceiro período.
- Quadro 5** Análise dos egressos quanto à importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do quarto período.
- Quadro 6** Análise dos egressos quanto à importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do quinto período.
- Quadro 7** Análise dos egressos quanto à importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do sexto período.
- Quadro 8** Análise dos egressos quanto à importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do sétimo período.
- Quadro 9** Análise dos egressos quanto à importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do oitavo período.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 OBJETIVOS	19
2.1 OBJETIVO GERAL	19
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
3 REFERENCIAL TEÓRICO	20
3.1 POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR.....	20
3.2 ONTEM E HOJE: A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO AO LONGO DO TEMPO.....	22
3.3 IMPORTÂNCIA DA MATRIZ CURRICULAR.....	26
3.4 A IDENTIDADE DO NUTRICIONISTA	29
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
4.1 TIPO DE ESTUDO.....	31
4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	32
4.3 COLETA DE DADOS.....	32
4.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	33
4.5 ASPECTOS ÉTICOS	34
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
5.1 QUEM SÃO OS EGRESSOS DO CURSO DE NUTRIÇÃO?	36
5.2 O OLHAR DO EGRESSO PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURSO E OS ELEMENTOS QUE O CONSTITUEM	41
5.3 SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICE	83
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO (EGRESSO)	83
ANEXO	95
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95

1 INTRODUÇÃO

A formação de profissionais de nível superior na área de nutrição teve início, no Brasil, em 1939, na cidade de São Paulo, precisamente na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP), com a criação do primeiro curso de Nutrição (ASBRAN, 1991). Sabe-se que os primeiros profissionais formados por este curso iniciaram suas carreiras principalmente nas áreas de saúde pública, hospital e unidade de alimentação, iniciando a prerrogativa de se viabilizar alimentos seguros e em quantidades suficientes para a população alvo (TOLEDO, 2014). O primeiro curso de Nutrição tinha duração de um ano, ministrado em tempo integral, dividido em quatro períodos. Em 1966, o período para a conclusão passou para três anos. Em 1972, o Ministério da Educação estabeleceu que tais cursos teriam a duração de quatro anos, divididos em oito semestres. (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS, 2007).

De acordo com as Diretrizes Curriculares dos cursos de Nutrição, estabelecidas em 2001:

“o profissional nutricionista deve ter uma formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que a alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural”.

Considerando as características esperadas de um nutricionista formado no Brasil segundo as Diretrizes Curriculares, questiona-se se os cursos de Nutrição habilitados pelo Ministério de Educação e Cultura estão atingindo o objetivo desta formação ampla e generalista. Torna-se importante entender como a formação e a prática profissional tem colaborado com a saúde da sociedade ao longo desses anos de formação do nutricionista.

Com isso, é importante analisar a organização do curso e os elementos que constituem o mesmo, sendo o currículo, um dos elementos mais estudados. O termo “Currículo” tem sua origem na língua latina, tendo como significado “percurso, corrida e matérias constantes de um curso” (FERREIRA, 2010). Tradicionalmente, foi utilizado para definir os conteúdos de um determinado processo de formação (nas universidades europeias), agregando posteriormente, além das metodologias de ensino utilizadas, a avaliação que um determinado indivíduo teve ao longo de seu

percurso acadêmico. Observando a última concepção, percebe-se que o currículo aproxima-se da certificação para o exercício de uma determinada profissão ou atividade humana (MAIA, 2014).

Ao ampliar-se o conceito do termo currículo, levando em consideração o seu contexto escolar, é possível considerar que, além dos conteúdos, esse caminho incorpora todo o conjunto de experiências e atividades realizadas pelos estudantes sob orientação da instituição de ensino (MAIA, 2014). No entanto, para que esse conceito ampliado de currículo seja efetivamente desenvolvido e concretizado, principalmente na construção de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), em especial na área da saúde, se faz necessário fazer reflexões sobre algumas ideias que perpassam a educação brasileira, do nível básico até o superior.

“O ensino superior brasileiro tem sido marcado por uma concepção conservadora de ensino, ancorado no paradigma curricular racionalista acadêmico ou técnico-linear-disciplinar, que remonta à sua origem importada dos contextos europeus. Esse enfoque curricular tem como alguns dos seus sintomas a falta de integração entre as disciplinas, lógica linear, pré-requisitos, subordinação aos programas das culturas dominantes, afastamento dos problemas imediatos do contexto sócio-ambiental e pequena participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem” (KELLER-FRANCO et al., 2012).

Alguns autores sugerem que para a construção de um novo currículo para os cursos da saúde, importa aplicar princípios estruturais tais como: a relação teoria-prática desde o início do curso, a interdisciplinaridade, práticas multiprofissionais e a superação da dicotomia entre ciências básicas e núcleo profissionalizante, possibilitando a real integração (KELLER-FRANCO et al., 2012).

Visto isso, o objeto de estudo do presente trabalho trata-se do Curso de Bacharelado em Nutrição do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O referido curso foi criado através da Resolução CES/UFCG nº 07/2008 da Câmara Superior de Ensino, com suas atividades iniciadas no ano de 2009, onde era oferecido apenas no período noturno. A partir de 2011, o curso passou a ser diurno, não mais oferecendo vagas para o noturno até a conclusão de todas as turmas que entraram para esse turno.

O projeto pedagógico do curso de Nutrição da UFCG, campus Cuité, propõe uma estrutura curricular que julga possibilitar o contato do discente com as principais áreas da nutrição, alimentação coletiva, nutrição clínica e saúde coletiva, em todos os períodos, de forma a promover integração e articulação dos conteúdos das disciplinas relacionadas. Seu texto traz ainda que existe a priorização da realização de estágios

e disciplinas teórico-práticas na busca de estabelecer o contato entre o mundo do ensino e do trabalho e de diversificar os cenários de aprendizado.

Considerando os nove anos de existência do Curso de Nutrição da UFCG, campus Cuité, este trabalho se propõe a compreender o curso segundo a ótica dos seus egressos no intuito de contribuir com os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender o Curso de Nutrição de um campus de expansão de uma instituição federal do interior da Paraíba a partir do olhar dos egressos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Descrever o perfil dos nutricionistas egressos da UFCG, campus Cuité;
- ✓ Conhecer a percepção dos egressos em relação à organização do fluxograma do curso;
- ✓ Avaliar a interação entre teoria e prática pela percepção do egresso;
- ✓ Analisar a necessidade de aprimorar a formação recebida no âmbito da graduação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR

A educação superior brasileira iniciou seu ritmo de crescimento com maior consistência a partir da segunda metade da década de 1990. Seu crescimento foi marcado por políticas que tinham a finalidade de ampliar o acesso, principalmente, para a população mais carente (SEMESP, 2017).

Ainda de acordo com o SEMESP (2017), apesar do crescimento observado no período citado, o Brasil ainda é dono de uma taxa de escolarização líquida (percentual de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior) muito baixa, de apenas 18%, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015. Em 1996, a taxa se situava abaixo de 6%. Observa-se também que a taxa de escolarização bruta, (percentual do total de alunos matriculados no ensino superior, independente da faixa etária, em relação à população de jovens de 18 a 24 anos) é baixa, tendo atingido 34,5% em 2015. Com isso, O Plano Nacional da Educação (PNE) vigente definiu algumas metas direcionadas a educação básica e superior. Os feitos que possibilitaram o crescimento mais acelerado do número de matrículas no ensino superior a partir de 1996 foram: Promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Enem como forma de ingresso no ensino superior em substituição ao processo seletivo e vestibular; Criação do Centro Universitário como nova modalidade de organização acadêmica com autonomia; Criação dos cursos de graduação na modalidade à distância; Expansão dos cursos de graduação tecnológica (cursos de menor duração, com foco no mercado de trabalho) em substituição aos cursos sequenciais; ProUni (Programa Universidade para Todos); Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e Financiamento Estudantil (FIES).

O presente trabalho baseia-se no estudo de um curso de graduação localizado em um *campus* resultante da política de expansão das universidades federais que se encontra situado no interior da Paraíba, denominado como o *campus* de Cuité. Esse espaço acadêmico foi criado através da implantação do plano de expansão institucional da UFCG e ampliado com recursos do REUNI a partir de 2007, dentro do processo de expansão e interiorização das universidades federais, desencadeado em 2003, no primeiro mandato do então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva

(SILVA, 2017). De acordo com a SES-MEC, o REUNI faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e o mesmo têm como metas globais a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e o alcance da relação de 18 alunos de graduação em cursos presenciais para cada professor. O foco principal do REUNI é ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, e a ocupação das vagas ociosas, consequência da evasão. É também importante ressaltar que fazem parte das diretrizes estabelecidas para o REUNI, a política de inclusão e democratização do acesso, a ampliação da assistência estudantil, a mobilidade acadêmica e a renovação pedagógica, sendo esses aspectos que devem ser contemplados nos planos apresentados pelas Universidades, além da ampliação da oferta de vagas nos cursos de graduação. Ainda de acordo com o Ministério da Educação (2008):

“O REUNI é uma oportunidade para as universidades repensarem seu funcionamento e sua estrutura acadêmica, reformulando currículos muitas vezes rígidos e com forte viés disciplinar, além de possibilitar a discussão sobre a excessiva precocidade na escolha profissional dos jovens universitários e a fragmentação dos conhecimentos produzidos nas instituições. Para tanto, o programa não preconiza a adoção de um único modelo de graduação e respeita a autonomia e a diversidade das instituições.”

Dados estatísticos divulgados pelo Ministério da Educação – MEC/INEP demonstram que as universidades federais brasileiras passaram a sofrer transformações importantes do ponto de vista estrutural e institucional a partir de 2003, ao receberem um tratamento diferente do que lhes era oferecido anteriormente. Pode-se dizer também que esses dados evidenciam que o processo de expansão, com a respectiva interiorização dos campi proporcionando a inclusão de populações que ainda não tinham acesso à universidade pública, conjuntamente com a integração de outras ações, retrata o principal avanço frente aos desafios da democratização da Educação Superior (LUKÁCS, 2008 apud SILVA, 2017).

A implantação dos campi de universidades nas cidades médias acarretou um impacto no comércio, nos serviços e na sociabilidade das mesmas. Esses impactos de cunho imediato, cultural e regional dessa interiorização provocaram transformações na mobilidade da população, na integração territorial, na dinâmica do espaço geográfico assim como, transformações econômicas e sociais (SILVA, 2017).

Tratando-se da instituição de ensino superior, na qual este trabalho foi desenvolvido, é importante afirmar que a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foi criada através da Lei nº 10.419 de 9 de abril de 2002, a partir do

desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A UFCG é conhecida atualmente como uma das mais importantes instituições federais de ensino superior das regiões Norte e Nordeste do Brasil. É também a primeira universidade federal do interior nordestino e destaque no cenário nacional, por ter sempre enfatizado a inclusão social e o desenvolvimento econômico regional em projetos e ações das unidades que compõem a instituição (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2014). A partir do processo de expansão do ensino público superior no Brasil, agindo em diversas extremidades, entre elas, Cuité, município com pouco mais de 20 mil habitantes que vivia uma profunda crise na agricultura ainda resultante do fim do ciclo do sisal e da falta de alternativas econômicas em um comércio debilitado e em uma indústria praticamente inexistente, recebeu a instalação de um novo Campus, onde passou a funcionar o Centro de Educação e Saúde, projeto que articulava três princípios precursores da Política de Educação Superior em construção naquele momento: a democratização do ensino superior, a inclusão social e o desenvolvimento regional. O Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG foi inaugurado no dia 1 de setembro de 2006, beneficiando estudantes das regiões do Curimataú e Seridó na Paraíba e Trairí, no Rio Grande do Norte, conseguindo, assim, alcançar uma expansão territorial pouco explorada. Em relação à escolha dos cursos, foi realizada uma ampla pesquisa com estudantes do terceiro ano do ensino médio, além de professores do ensino fundamental e médio, em nove municípios da região do Curimataú paraibano e Seridó, objetivando traçar um perfil e mapear as demandas relativas ao ensino superior. A UFCG oferece atualmente, os cursos de graduação em Biologia, Enfermagem, Farmácia, Física, Matemática, Nutrição e Química, sendo o curso de Nutrição objeto de estudo do presente trabalho.

3.2 ONTEM E HOJE: ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO AO LONGO DO TEMPO

O primeiro curso de Nutrição do Brasil foi criado em 24 de outubro de 1939, na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, ministrado em tempo integral, com duração de um ano, dividido em quatro períodos. (CFN, 2007). Esse curso surgiu da necessidade de novas profissões, devido à especialização do trabalho médico, no decorrer da Segunda Guerra Mundial. Os nutricionistas não trabalhavam na promoção e nem na prevenção da saúde, sendo unicamente voltada ao âmbito

clínico hospitalar, no qual o trabalho do nutricionista era complementar ao ato médico (COSTA, 1999).

Em 1964, surgiu a graduação em Nutrição, quando foi estabelecido um currículo mínimo que o determinou como ensino superior. Até então, era considerado um curso técnico ou uma especialização para médicos, que recebiam o nome de “dietistas” ao fazer o curso (CANESQUI; GARCIA, 2005). A formação em Nutrição, assim como a maioria das profissões da área da saúde surgidas nessa época, foi baseada no Relatório Flexner, que prioriza o biologicismo em detrimento às disciplinas sociais e defende a especialização e a fragmentação do indivíduo, olhando-o em partes e não em sua totalidade e complexidade humana (LAMPERT, 2001 apud PORTRONIERI, SILVA, ELIAS, 2009).

A partir de 1964, por meio da Portaria nº 514/64-MEC, o primeiro currículo mínimo foi fixado, o mesmo contava com 14 disciplinas e determinou a duração de 2.160 horas integralizadas em um tempo mínimo de dois anos e máximo de cinco anos, com duração média de três anos para todos os cursos do país (CALADO, 2003).

Em 1966, ocorreu a I Conferência de Treinamento de Nutricionistas-dietistas, considerando a relação entre o homem e o alimento, onde foi determinado o uso do título “nutricionista” para o profissional de nível universitário no Brasil, (YPIRANGA; GIL, 1987). Nesta Conferência foi considerado viável que as disciplinas do plano de estudos fossem agrupadas por áreas gerais: Ciências básicas, Ciências da nutrição e alimentação, Ciências sociais e econômicas, Ciências pedagógicas e Ciências da saúde pública (FRANCO, 2006).

No ano de 1974, o Conselho Federal de Educação – CFE fixou um novo currículo mínimo dos cursos de graduação em Nutrição. Este segundo currículo baseou-se, parcialmente, nas recomendações da I e II Conferências sobre Treinamento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública, o qual estabelecia uma carga total de 2880 horas, que deveria ser integralizada com uma duração de quatro anos de curso (CAVALCANTI, 1996).

Na década de 70 houve uma deterioração em todos os níveis escolares, com isso os cursos de Nutrição também foram afetados com uma piora na qualidade do ensino, mas deve-se ressaltar a expansão das faculdades particulares com turmas demasiadamente numerosas, além da criação dos novos cursos sem tradição acadêmica, bibliografia inadequada e corpo docente desqualificado também contribuíram para essa defasagem dos cursos (TOLOZA, 2003).

Em 1975, o MEC realizou o I Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição, que revelou um déficit em relação à carga horária das disciplinas da área social, composta por Educação, Saúde Pública, Nutrição Aplicada e Estágio em Saúde Pública (YPIRANGA, 1981 apud FRANCO, 2006). Já no ano de 1981, foi realizado o II Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição promovido pelo Ministério da Educação, no qual a proposta de que o nutricionista passaria a ser considerado generalista foi discutida. Este diagnóstico indicava 30 cursos e reconhecia o crescimento acelerado dos mesmos, sem condições para a devida estruturação acadêmica. Além disso, deparou-se com conteúdos excessivamente teóricos e articulação escassa com os aspectos sociais (FRANCO, 2006). Os dois diagnósticos foram realizados com objetivos de avaliar a formação do nutricionista em todo o país.

Até 1996, existiam 45 cursos no País e a partir deste ano houve um aumento significativo na oferta de cursos com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), chegando a 269 em 2006. Em 2012 foram registrados no Ministério da Educação 379 cursos de Bacharelado em Nutrição, sendo 60 de Instituições de Ensino Superior públicas e 319 de particulares (RECINE et al., 2012).

Desde 1939, o nutricionista foi formado para atuar “apenas em áreas hospitalares, industriais e de saúde pública”. Mas, em agosto de 2001, o Conselho Nacional de Educação através da Minuta de Resolução CNE/CES no. 1.133 de 7 de agosto de 2001 instituíram as Diretrizes Curriculares para o Curso de Nutrição, que regem os cursos até o presente momento, as mesmas visam uma formação generalista, humanista e crítica, tratando-se da ampliação das competências e habilidades deste profissional e oferecem a possibilidade de uma construção de identidade profissional a essa categoria através de uma formação dinâmica e holística, voltada para atender as necessidades da sociedade (TOLOZA, 2003). O mesmo documento diz que as atividades profissionais não se encerram nos atos técnicos, mas na resolução de problemas de saúde (PORTRONIERI, SILVA, ELIAS, 2009).

Segundo Recine et al. (2012), a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais conferiram às Instituições de Ensino Superior uma maior flexibilidade de atuação, e a substituição do currículo mínimo pelas diretrizes curriculares possibilitou aos currículos propostos uma formação de perfis acadêmicos e profissionais com competências, habilidades e conteúdos condizentes com uma abordagem contemporânea de formação.

Em consequência dessas mudanças, a profissão se expandiu dos hospitais e

Serviços de Alimentação da Previdência Social (SAPS) para efetivamente assumir as escolas, os restaurantes de trabalhadores, docência, indústria, marketing, nutrição em esportes, saúde suplementar, núcleos de assistência à saúde da família e esta ampliação de áreas se mantém até hoje (CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO, 2007).

Para garantir uma saúde universal e de qualidade, a formação e o desenvolvimento das habilidades profissionais devem ser alvo de constante luta das instituições que representam os interesses da sociedade. Por isso, na resolução CNE/CES nº 5, que institui as diretrizes curriculares da graduação em nutrição já mencionadas, expressa o cumprimento da carga horária mínima de 4000 horas na formação do nutricionista, pois a mesma é considerada requisito essencial para que o profissional adquira os conhecimentos técnicos e científicos necessário para o desenvolvimento da assistência nutricional à população (CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO, 2007).

Portronieri, Silva e Elias (2009) afirmam que:

“A base do currículo do curso de graduação em nutrição, está portanto pautada na importância da articulação das disciplinas profissionalizantes com as disciplinas de cunho social, que dão o embasamento teórico para que os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos sejam relacionados aos sinais e sintomas clínicos e nutricionais no diagnóstico e na conduta nutricionais, tanto a nível individual quanto coletivo, quando se trata de grandes programas nutricionais voltados para a população como um todo”.

Entretanto, Portronieri, Silva e Elias (2009) declaram que apesar da graduação em nutrição estar sofrendo alterações no seu currículo para se adaptar ao que lhe é imposto em sua base, ainda é evidente a influência flexneriana na formação dos profissionais nutricionistas. Os mesmos autores também concordam com Cotta et al. (2007), que afirma ainda existir um descompasso entre o mercado de trabalho e a formação em saúde, considerada ainda extremamente biologicista, e que o mesmo é responsável por uma grande distorção da educação, resultando na formação de profissionais incompatíveis com o sistema de saúde vigente no país. Seguindo essa mesma perspectiva, os autores ainda ressaltam a afirmação de Lampert (2001), na qual alega que se as diretrizes curriculares fossem observadas, distorções como a fragmentação das disciplinas e a especialização prematura seriam evitadas. Isso em razão de tais diretrizes preconizarem um currículo mínimo e atribuírem às universidades liberdade para ajustarem o currículo de acordo com as necessidades e peculiaridades regionais da população.

3.3 IMPORTÂNCIA DA MATRIZ CURRICULAR

A matriz curricular é o espaço final no qual o conhecimento deve ser sistematizado e organizado, de forma ágil e flexível, visando reduzir os limites entre o mundo do ensino e do trabalho (SANTOS et al., 2005).

O Curso de Graduação em Nutrição, por meio de sua matriz curricular pretende instrumentalizar de modo teórico-metodológico os acadêmicos para uma leitura crítica da sociedade, potencializando uma formação que os preparem para o exercício das atribuições privativas deste profissional, destacando as habilidades e competências que serão de suma importância para seu ingresso no mercado de trabalho (D'ALMEIDA, 2016).

Para tornar isso possível, os principais conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados ao longo do curso foram estabelecidos através de um currículo mínimo. O currículo mínimo para diversos cursos de graduação do país foi fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) na década de 1960, o mesmo estabelecia a duração e os conteúdos mínimos dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei, essa exigência visava, além de assegurar, ainda que hipoteticamente, um mínimo qualitativo na formação do profissional e, também, um mínimo de homogeneidade entre cursos equivalentes (SOARES, AGUIAR, 2010).

Em 1970, sob a crítica de não acompanhar o desenvolvimento técnico e científico e não atender as necessidades da realidade brasileira o currículo mínimo da nutrição foi revisto. Essa crítica se estendeu por décadas, visto que as reformas resultantes não foram capazes de gerar as mudanças esperadas. Nos outros cursos da área de saúde também ocorriam questionamentos a respeito da qualidade da formação, resultando em duras críticas ao currículo mínimo: demasiadamente teórico, rígido, e inflexível, não atendendo às exigências particulares de cada região, instituição ou curso, bem como às necessidades sociais produzidas pelas desigualdades e peculiaridades do nosso país. O currículo mínimo também desincentivava a incorporação de novas tecnologias e conhecimentos, desconsiderando a necessidade da aprendizagem ativa, na qual o aluno se torna agente participante da sua formação (SOARES, AGUIAR, 2010).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 revogou os currículos mínimos, assegurando as universidades, no exercício de sua autonomia, a atribuição de elaborar os currículos de seus cursos ou programas, observadas as

diretrizes gerais pertinentes. Isso porque foi constatado que os currículos mínimos profissionalizantes inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional ao invés de possibilitar o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo (BRASIL, 2003 apud NASCIMENTO 2015).

A influência do currículo sobre a qualificação do profissional se associa as implicações da sociedade e sua cultura, assim como também sofre intervenções econômicas e políticas. Porém, o currículo é visto como a relação entre disciplinas e conteúdos, tendo então o currículo mínimo estabelecido requisitos obrigatórios para assim proporcionar uma homogeneidade entre os cursos e formar um profissional minimamente qualificado. É notório que os currículos não estão voltadas para as necessidades da realidade brasileira, e dessa forma os conteúdos aplicados em cada disciplina se tornam apenas teóricos tendo em vista a ausência de estruturas adequadas para praticá-los (SOARES, AGUIAR, 2010).

A graduação em Nutrição, como outros cursos de graduação, vive um período de reformas no seu currículo, decorrentes, em parte, das mudanças requeridas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Nutrição (BRASIL, 2001). Estas diretrizes têm o objetivo de orientar a organização curricular dos cursos de Nutrição das instituições do sistema de ensino superior do país (D'ALMEIDA, 2016). Apesar da vantagem de fugir da padronização imposta pelos currículos mínimos, os cursos, agora, atravessam um período de adequação, não estando integralmente implantadas as novas propostas de ensino das áreas emergentes na prática profissional do nutricionista (BANDUK, RUIZ-MORENO, BATISTA, 2009).

Tolosa (2003) afirma que para a formação de um profissional mais qualificado e atento às novidades do mercado de trabalho, é vital que ocorram algumas mudanças nos cursos de graduação, afinal a Nutrição não pode mais ser vista como um fato meramente biológico. Hoff e Camargo (1988) afirmaram que é necessário “conhecer o avanço dos cursos frente às exigências curriculares e o exercício das profissões, sobretudo quanto à inserção no mercado de trabalho” (apud BOOG et al., 1988b).

Boog et al. (1988a) ressaltavam que as disciplinas do curso de Nutrição funcionavam mais como um somatório de conhecimentos de especialidades longe de promover o conhecimento totalizador, o que significa a ocorrência de uma falta de integração entre as disciplinas profissionalizantes e as áreas de ciências humanas. O ciclo básico dicotomizava tanto as disciplinas de cada área entre si, como as disciplinas nas diferentes áreas. Da forma com que as disciplinas aconteciam, o aluno

não conseguia perceber o encaixe das mesmas. Estudos mais atuais como o de Canesqui e Garcia (2005) ainda apontam à desarticulação das disciplinas da graduação, dando enfoque as ciências sociais e as ciências biológicas marcadas pela pouca articulação e pela especificidade de cada disciplina, sendo necessário superar essa dicotomia das áreas humanas e biológicas para a melhor formação do profissional de nutrição.

Portronieri, Elias e Fonseca (2009) afirmam que a partir da leitura das ementas das disciplinas Biológicas Básicas (no caso, Biologia, Anatomia, Genética e Química) do curso de Nutrição de algumas Instituições de Ensino Superior pôde-se perceber que elas também não guardam relação com as disciplinas profissionalizantes e com o conteúdo de nutrição propriamente dito. São da mesma forma que as Sociais Básicas e as Exatas Básicas, desarticuladas com a atuação futura do nutricionista que se forma.

Com base nessa antiga problemática que se estende até a atualidade, Toloza (2003) ressalta que essa deficiência na graduação é traduzida em alguns estudos em que os profissionais acabam “frustrados”, “despreparados” e “não se sentindo profissionais”. E finaliza com a afirmação de que com tantos cursos existentes para a formação de nutricionistas, apenas aqueles que estiverem atentos as transformações, e passarem por uma reformulação curricular, conseguirão formar o aluno para uma sociedade globalizada.

Santos et al. (2005) ressaltam que a organização curricular deve atender aos princípios da flexibilidade, integração e autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem e é fundamental que os cenários de prática sejam diversificados, pois os mesmos devem possibilitar o “aprender fazendo” nos campos de atuação profissional, ou seja, a aprendizagem baseada em realidades e situações concretas, em contraposição a situações hipoteticamente ideais desde o início do processo de formação.

De acordo com Ronzani e Ribeiro (2003), é fundamental que a reforma curricular não seja analisada como um processo estático, pois é necessário analisar a mesma como uma forma de mudança cultural, que deve ser iniciada por uma reavaliação de práticas e crenças dos formadores de opinião (professores), uma vez que a organização informal é uma importante fonte de influência na formação da identidade do aluno.

3.4 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO NUTRICIONISTA

A identidade profissional é geralmente utilizada para compreender a inserção do sujeito no mundo do trabalho e sua relação com o outro. A identidade configura-se em um conceito, no qual a ideia de uma identidade única e integral é desconstruída, pois se trata de um conceito em que ela pode ser compreendida como algo múltiplo, coletivo, e não como uma realização individual. É, portanto, produto de sucessivas socializações, permanentemente reconstruída para o próprio indivíduo ao longo do tempo (COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007).

A identidade também pode ser definida como:

"resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 1997, p.105).

De acordo com Baptista (2002), a identidade profissional é construída na interação do eu com a sociedade. Seu destaque refere-se aquilo que as pessoas têm em comum, enquanto grupo sociocultural, e o que elas têm de diferente daqueles que atuam em outros campos de atividade.

Segundo Deluiz (1997), é uma das finalidades da formação profissional possibilitar, aos futuros trabalhadores, a participação na sociedade científica e tecnológica como sujeitos, não apenas como objetos, resgatando-se, assim, na dimensão política: a construção da identidade social e a integração plena na cidadania.

A identidade social de um nutricionista sofre alterações de acordo com as diversas áreas em que ele atua, tanto de forma individual como no modo coletivo. Independente da área em que se pretende atuar a dificuldade presente na construção de uma identidade é definida como a adaptação a realidade, sendo este um processo contínuo. A necessidade do diálogo entre as ciências sociais e as ciências da saúde se dá para uma melhor compreensão dos determinantes problemas alimentares e nutricionais que são ocasionados pelos impactos socioculturais (PORTRONIERI, ELIAS, FONSECA, 2009).

De acordo com Bosi (1996), essa questão é um dilema do profissional, pois presumivelmente, o nutricionista ainda não possui clareza em relação ao objeto de sua prática. Nessa perspectiva, Ypiranga (apud BANDUK; RUIZ-MORENO; BATISTA, 2009) reconhece a necessidade de se estabelecer uma distinção clara entre o objeto

de estudo do nutricionista (a ciência da Nutrição) e o objeto de seu trabalho (a alimentação do homem) afirmando que a mesma é necessária para que a atuação profissional o identifique frente à sociedade. Essa necessidade é ressaltada por Banduk, Ruiz-Moreno, Batista (2009), juntamente com a afirmação de que é extremamente necessário compreender a relevância desse assunto, já que a identidade do nutricionista vive um processo de contínua construção, devido à grande expansão da ciência da nutrição e conseqüentemente da atuação do nutricionista

É recomendada que a perda da visão da totalidade e do significado social e humano do conhecimento seja superada pela organização de currículos que avancem para processos interdisciplinares e para a integração com base na complexidade dos fenômenos que constituem os objetos de estudo, entendendo que essa perda é produto da retaliação da ciência em disciplinas isoladas e autônomas (MORIN, 1996 apud BANDUK, RUIZ-MORENO, BATISTA, 2009).

Soares e Boog (2003) afirmam que não basta ressaltar a importância da interdisciplinaridade em sala de aula ou por intermédio de informações teóricas, pois é de extrema importância o desenvolvimento das atividades interdisciplinares nos estágios, sob supervisão docente, durante a formação dos nutricionistas, com a finalidade de possibilitar aos alunos a vivência de parcerias, interdisciplinaridade e do exercício profissional em equipe. Segundo Banduk, Ruiz-Moreno e Batista (2009), essas experiências são realmente indispensáveis na criação da identidade social do profissional nutricionista, uma vez que ela tem sua construção dada a partir das inter-relações, implicando uma relação entre indivíduo e grupo, onde importam não apenas as semelhanças, como também as diferenças entre os membros.

É importante compreender que devido às mudanças no mundo do trabalho, um novo perfil do profissional nutricionista é exigido para que o mesmo seja capaz de atuar em cenários de constantes mudanças e para isso acontecer é necessário que os docentes estejam capacitados para despertar o interesse nos discentes, auxiliados por novas metodologias de ensino e pela sua inserção no processo de trabalho das equipes, facilitando assim a construção de novos conhecimentos pelo aluno e sua atuação como agente transformador da realidade. Uma vez que, o docente é considerado um agente de transformação, que tem função de contribuir para a formação de profissionais capazes de construir conhecimentos que visem à promoção da qualidade de vida das pessoas. O docente deve estar focado em auxiliar o estudante no desenvolvimento de suas habilidades de pensamento, análise e síntese

através da reflexão sobre sua postura, responsabilidades, mudanças e possibilidades (LUZ et al., 2015).

Banduk, Ruiz-Moreno, Batista (2009) ainda afirmam que uma maior aproximação docente-aluno no debate sobre a prática profissional mostra-se como uma estratégia positiva para o aprimoramento do processo de construção da identidade profissional dos futuros nutricionistas. Pois, de acordo com Luz et al. (2015), “o corpo docente é um dos elementos centrais na formação do nutricionista constituindo o alicerce fundamental sobre o qual devem ser instituídas as bases das mudanças necessárias a sua formação e por isso, a discussão do ensino de Nutrição e a formação do nutricionista devem incluir questões como a formação docente e as práticas educativas empreendidas”.

É importante compreender que a formação da identidade do nutricionista pode e deve ser realizada a partir da graduação. Entretanto, sua implantação vem sendo adiada pela falta de debate e concordância dos docentes sobre o conteúdo (BANDUK, RUIZ-MORENO, BATISTA, 2009), portanto é válida a tentativa de implementar currículos integrados e abordagens diferenciadas para aproximar o aluno da prática profissional e, conseqüentemente, dar início à construção de sua identidade profissional. Entretanto, em relação à participação dos currículos nesta construção é importante salientar a afirmação de Costa (1999), na qual ressalta que não se trata de substituir um currículo por outro, uma disciplina por outra. Trata-se de elaborar de forma discursiva, a base de uma argumentação racional e fundamentada, as novas categorias do pensamento e as novas diretrizes que orientarão a formação em Nutrição, a partir de uma argumentação racional e com fundamentos. Sendo assim, as escolhas efetuadas nos currículos não podem ser aleatórias ou apenas utilitárias, elas devem levar diversos fatores em consideração já que o mesmo auxilia a formação do profissional e de sua identidade. Em resumo, o autor afirma que é o currículo, ou são os vários tipos de currículo presentes nos cursos, que ensinam ao nutricionista quem ele é.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo transversal, de caráter quantitativo e qualitativo. Segundo Sitta et al (2010), o estudo transversal fornece baixo custo, simplicidade

analítica, alto potencial descritivo e rapidez de coleta acompanhada de facilidade na representatividade de uma população.

O estudo considerado quantitativo trata-se daquele em que os resultados podem ser quantificados. Fonseca (2002) explica que esse tipo de pesquisa se centra na objetividade e é influenciada pelo positivismo, considerando que a realidade só pode ser compreendida baseando-se na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. Esse tipo de pesquisa recorre à linguagem matemática para descrever causas de um fenômeno, relações entre variáveis e etc.

As pesquisas qualitativas, por sua vez, de acordo com Godoy, estimulam os participantes a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito, portanto são consideradas exploratórias. Elas são responsáveis pelo surgimento de aspectos subjetivos e por espontaneamente atingirem motivações não explícitas, ou até inconscientes. É um tipo de pesquisa geralmente utilizado quando se busca a apreensão de percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, fornecendo abertura para interpretação (FILENO, 2007). No desenvolvimento do presente trabalho foi necessária a utilização dos dois métodos, pois, assim como Fonseca (2002) afirma, a utilização conjunta da pesquisa quantitativa e qualitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Foram convidados a participar da pesquisa, ex-discentes formados em nutrição pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cuité, a partir do ano de 2011, quando o curso tornou-se diurno e adquiriu uma nova matriz curricular. Todos os egressos possuíam cadastro com e-mail, junto ao Centro de Educação e Saúde, onde o curso é oferecido. Todos os alunos formados sob essa condição foram convocados, perfazendo um total de 153 nutricionistas, de acordo com os registros fornecidos pela instituição.

A amostra da pesquisa foi constituída por todos os egressos que responderam ao questionário em um prazo de três semanas.

4.3 COLETA DE DADOS

Foi enviado um convite para participar da pesquisa por e-mail. Nele, havia um link para acessar um questionário eletrônico, autoaplicável, elaborado exclusivamente

para a pesquisa, por meio de uma ferramenta para a criação de formulários eletrônicos do Google Docs. Foram também realizadas divulgações da pesquisa nas redes sociais, em grupos de alunos e ex-alunos do curso de Nutrição do CES/UFCG, buscando maior adesão. O questionário enviado tinha como objetivo avaliar a visão do egresso sobre a sua formação e a matriz curricular do curso. Antes de iniciar o preenchimento do formulário, o participante tinha acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), fazendo-se necessária a leitura do mesmo e sua aceitação para efetivar a sua participação na pesquisa, o qual teve o aceite de 100% dos sujeitos da pesquisa. Após isso, o participante tinha acesso imediato às questões do formulário.

O questionário aplicado compreendia questões objetivas, em geral com alternativas a serem marcadas, possibilitando a obtenção de respostas que facilitam o tratamento, análise da informação e a comparação com outros instrumentos de obtenção de dados. O mesmo também foi composto por questões subjetivas, pois esse tipo de questão proporciona respostas de maior profundidade, dando ao participante da pesquisa uma liberdade maior de resposta, já que a mesma é redigida pelo próprio. Portanto, o questionário é caracterizado como misto, visto que o mesmo apresenta questões que exigem respostas fechadas e abertas (FILENO, 2007). O instrumento avaliativo (questionário) foi construído coletivamente, em reuniões quinzenais com a participação das pesquisadoras e o instrumento final foi composto por quarenta e uma questões, sendo vinte e duas objetivas, onze subjetivas e oito questões semi-abertas.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

O questionário foi composto de três eixos centrais de análise, com a finalidade de formar um panorama amplo, caracterizando o egresso e captando suas percepções quanto à matriz curricular do curso, sendo estes:

- Perfil do egresso: constituído por perguntas que têm como objetivo caracterizar o egresso do curso de Graduação em Nutrição do CES da UFCG.
- Situação profissional do egresso: composto por perguntas que têm como tema central a vivência profissional do egresso;
- Percepção do egresso quanto ao curso: formado por perguntas que buscam investigar a percepção e o nível de satisfação dos egressos com relação ao curso e

aos elementos constituintes do mesmo.

Após a obtenção dos dados, foi realizada a etapa de análise dos mesmos, na qual os dados quantitativos foram analisados através do Google Docs e os dados qualitativos foram analisados de forma descritiva, a partir das categorias de análise extraídas segundo os eixos apresentados no questionário. Sendo assim, as questões fechadas foram tabuladas automaticamente pelo aplicativo de coleta e as questões abertas e semi-abertas foram organizadas em planilhas específicas e tratadas qualitativamente, envolvendo leitura, análises e sistematização dos dados. Segundo Reis e Reis (2002), o método de Estatística Descritiva é utilizado para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características. As ferramentas descritivas são os muitos tipos de gráficos e tabelas e também medidas de síntese como porcentagens, índices e médias.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, tendo em vista a entrevista com Seres Humanos mesmo ocorrendo em formato virtual e pode ser identificado e acompanhado através do número do CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) 03657818.4.0000.5182. Os participantes concederam sua anuência via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 2) incorporado ao questionário, no qual foram esclarecidos a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta poderia lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades, conforme regulamenta a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o envio dos questionários a um total de 153 egressos do curso de nutrição da UFCG – Cuité, que corresponde a todos os formados do turno diurno, de 2012.2 a 2018.1, obteve-se a resposta de 104 indivíduos, correspondendo a 68% da amostra inicial. É importante ressaltar que um período de seis anos de curso foi avaliado, totalizando a entrada de 480 estudantes, entretanto houve a formação de 153 pessoas. Esse fenômeno é denominado como evasão.

De acordo com Baggi e Lopes (2011), a evasão trata-se da “saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso”. Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) definem evasão como a “desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso”. Contudo, três tipos de evasão foram definidos pela Comissão instituída pela Secretaria de Ensino Superior em 1995, que são: evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como abandono, desistência, transferência ou reopção e exclusão por norma institucional; evasão da instituição, quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; e evasão do sistema de ensino superior, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1997). Portanto, como exemplificação, o trancamento de matrícula tem sido citado como uma modalidade de evasão temporária (JUNIOR, REAL, 2017).

De acordo com Davok e Bernard (2016), as informações sobre o fenômeno da evasão, às vezes, não são percebidas pelos gestores da educação superior como ferramenta estratégica para subsidiar o planejamento institucional ou até a formulação de políticas efetivas de permanência, ainda que se tenham indícios de que a evasão é um dos grandes problemas da universidade pública e talvez seja o maior “vilão”, quando se pensa na perspectiva de custo-benefício para a sociedade. A evasão pode estar no ambiente interno, externo ou relacionada às questões pessoais do aluno. Biazus (2004) afirmou que, “as causas internas são referentes aos recursos humanos, a aspectos didático-pedagógicos e à infraestrutura. Já as causas externas são ligadas a aspectos sócio-político-econômicos e as causas relacionadas ao aluno são aquelas referentes à vocação e a outros problemas de ordem pessoal”.

Na UFCG, a evasão ocorre quando: (i) o aluno abandona o curso, não efetuando matrícula no tempo devido; (ii) o aluno não efetua matrícula em disciplinas no período de ingresso na UFCG; (iii) o aluno reprova por faltas em todas as disciplinas no período de ingresso na UFCG ou em todas as disciplinas por dois períodos durante o curso; (iv) o aluno reprova três vezes em uma mesma disciplina; (v) o aluno não requer dilatação de prazo para conclusão do curso no período de vencimento do prazo máximo fixado para integralização curricular; (vi) o aluno solicita o desvinculamento; (vii) o aluno é desligado por decisão judicial; (viii) o aluno é excluído do curso por descumprimento aos termos e protocolos ou por sanção disciplinar nos termos do Regimento Geral.

Um estudo realizado por Silva (2017) sobre a trajetória de formação de

discentes da instituição estudada no presente trabalho já demonstrou, mesmo sem aprofundamento nas causas, que a evasão é um problema urgente a ser investigado e enfrentado pela instituição universidade, visto que essa problemática é algo persistente na UFCG. Portanto, a questão da evasão deve-se ter um tratamento mais aprofundado e por isso pode ser objeto de estudo em outro trabalho, com a finalidade de identificar as possíveis causas da evasão no curso e instituição estudada, pois esse reconhecimento é uma ferramenta primordial para se formular políticas de permanência e um planejamento institucional mais adequado com a realidade e consequentemente mais favorável.

5.1 QUEM SÃO OS EGRESSOS DO CURSO DE NUTRIÇÃO?

De acordo com os resultados obtidos no estudo, em relação à identidade de gênero a amostra é composta por 84,6% mulheres, 14,4% homens e 1% transgênero. Como primeiro resultado a ser evidenciado na amostra, observa-se a predominante presença feminina no curso de nutrição do campus em questão.

Presença essa que pode ser dada não só pelo fato das mulheres ocuparem a maioria de vagas no ensino superior público, mas também pelo fato da Nutrição fazer parte do conjunto de profissões ditas como “femininas” no Brasil. Esta presença marcante vem de sua aproximação com a primeira profissão universitária dita como feminina, a enfermagem, fortemente atrelada à necessidade social do cuidar. Alguns estudos fazem menção à predominância das mulheres no curso de Nutrição desde a época de sua criação e de acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifica-se que o predomínio de mulheres persiste até os dias atuais (SOUZA et al., 2016). A recente pesquisa sobre a inserção profissional dos nutricionistas no Brasil lançada pelo CFN no dia 23 de novembro de 2018, demonstrou que 94,1% dos concluintes em graduação em Nutrição são do sexo feminino (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS, 2018). Visto isso, pode-se perceber que a UFCG, *campus* Cuité apresenta uma porcentagem de homens graduados em nutrição mais elevada quando comparada ao cenário nacional.

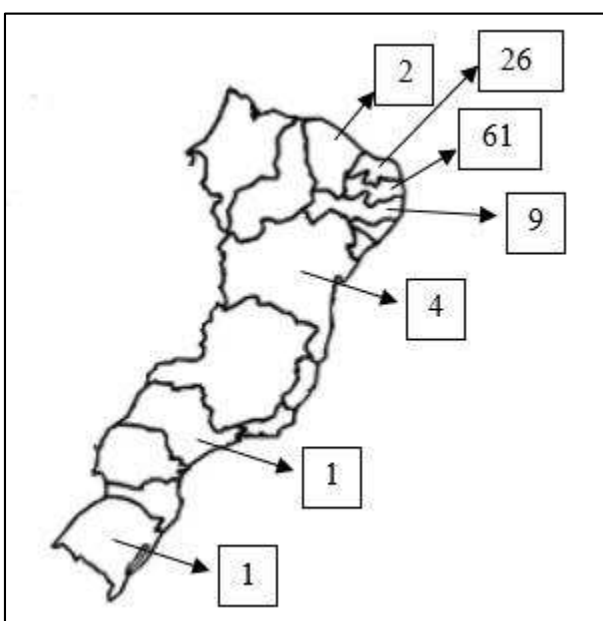
A presença masculina nos cursos de Nutrição tem crescido nas últimas décadas e mesmo com a predominância numérica de mulheres entre os nutricionistas, a profissão não é exclusivamente feminina e o recente e lento ingresso dos

trângeneros certamente trará novos contornos ao tema discutido (SOUZA et al., 2016).

Em relação à idade foi encontrado um intervalo entre 22 e 33 anos, tendo um indivíduo com resposta igual a 47 anos, mas com a maior concentração de idade na faixa entre 22 e 25 anos (74%).

Quanto ao local de origem foi possível observar a procedência de egressos de sete Estados do Brasil. A distribuição por estado pode ser observada na Figura 1 e a distribuição por cidade pode ser observada no quadro 1.

Figura 1. Distribuição de egressos por Estados



Fonte: Própria pesquisa (2018)

Quadro 1. Distribuição da quantidade de egressos por cidades de origem e Estado.

BAHIA	Central (1), Lavras de Mangabeira (2), Uibaí (1).
CEARÁ	Iguatu (1), Jaguaribe (1).
PARAÍBA	Água Branca (1), Alagoa Grande (1), Algodão de Jandaíra (1), Araçagi (1), Areia (1), Brejo do Cruz (1), Cajazeiras (2), Campina grande (8), Catolé do Rocha (1), Cuité (5), Esperança (1), Frei Martinho (1), Guarabira (4), Jericó (1), João pessoa (2), Joca Claudino (1), Juazeirinho (1), Juru (1), Lagoa seca (1), Mari (1), Nova Floresta (2), Patos (2), Picui (6), Poçinhos (1), Pombal (2), São João do Rio do Peixe (1), São Jose de Lagoa Tapada (1),

	São Mamede (1), São Sebastião do Umbuzeiro (1), Serra Branca (1), Soledade (1), Sossego (2), Sousa (3), Tavares (1).
PERNAMBUCO	Garanhuns (1), Macaparana (1), Paulista (1), Petrolina (1), Venturosa (1), Santa Cruz do Capibaribe (2), São Bento do Una (1), Serra Talhada (1).
RIO GRANDE DO NORTE	Acari (1), Assu (1), Caicó (8), Caraúbas (1), Currais Novos (3), Jaçanã (4), Marcelino Vieira (1), Mossoró (1), Natal (2), Pau dos Ferros (2), Rafael Fernandes (1), Santa cruz (1).
RIO GRANDE DO SUL	São Gabriel (1).
SÃO PAULO	São Bernardo do Campo (1).

Fonte: Própria pesquisa (2018)

O quadro 1 expressa a quantidade de egressos por cidades de origem. Destaca-se, que a maior parte dos egressos do curso de Nutrição do CES da UFCG é da Paraíba, estado onde é localizado o campus, seguido pelo estado do Rio Grande do Norte, com 61 (sessenta e um) e 26 (vinte e seis) egressos, respectivamente. Nesses mesmos estados, o curso de graduação em Nutrição é ofertado através do setor público por três instituições, sendo elas, a Universidade Federal da Paraíba, no campus situado na cidade de João Pessoa, a Universidade Federal de Campina Grande, no campus situado em Cuité e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que oferece o curso de Nutrição em dois campi, localizados nas cidades de Natal e Santa Cruz. Sendo a UFCG e a UFRN, as instituições que ofertam o referido curso em cidades de interior da Paraíba e do Rio Grande do Norte, estando Cuité e Santa Cruz a 48 km de distância uma da outra. É importante perceber que dos 104 (100%) participantes da pesquisa, 100 (96,2%) são advindos de cidades de interior, demonstrando assim que o objetivo de programas de governo de ampliar o acesso a educação superior através interiorização dos campi de expansão vem sendo atingido.

O processo de democratização do acesso ganha destaque acentuado no contexto da interiorização do ensino superior federal do país. Os campi como o localizado em Cuité, trazem a oportunidade de estudos universitários a estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos, onde se inseriam quase que exclusivamente a instituições de ensino superior público. Esse fenômeno da interiorização traz, além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o

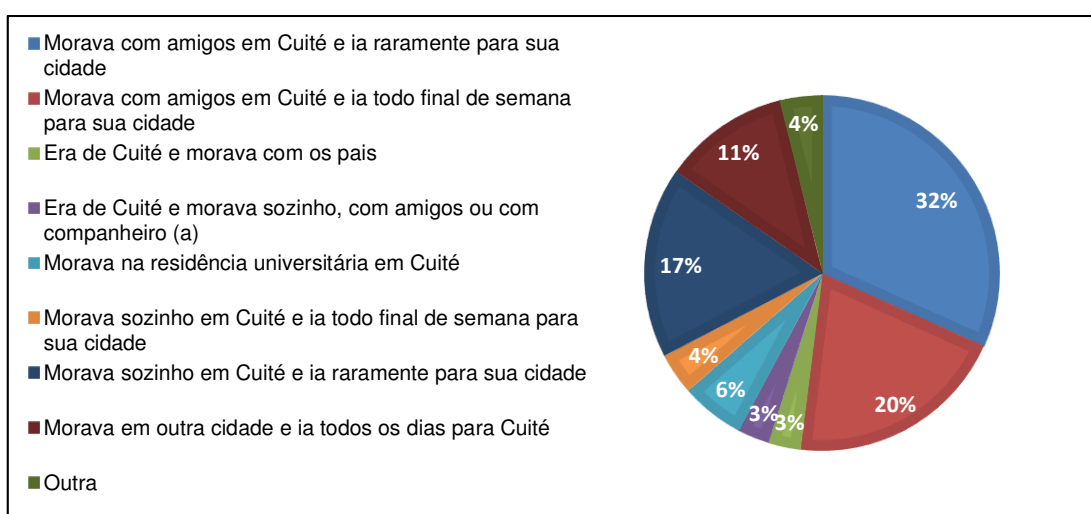
desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas (ALBERTO, 2017).

No tocante ao local de residência durante o curso, 32% informaram morar com amigos em Cuité e ir raramente para sua cidade, 20% moravam com amigos em Cuité e iam todo final de semana para casa e 17% moravam sozinho em Cuité e iam raramente para sua cidade, sendo estes os maiores percentuais demonstrados no Gráfico 1.

Portanto, a maioria dos estudantes morava em Cuité, o que tornou necessário considerar a contribuição direta da universidade para a economia local, sendo ela uma importante geradora de emprego e renda para os que vivem em torno dela, principalmente em função dos acadêmicos oriundos de outras localidades que acabam residindo na cidade até a conclusão do seu curso. Assim como Ferreira e Santos (2018) afirmaram, além de gerar emprego e renda, a universidade constitui-se como uma instituição com demandas de produtos e serviço, além de se comportar como uma receptora de estudantes advindos de outros locais que ao residirem no entorno da universidade tornam-se consumidores de diversos produtos e serviços locais.

Os acadêmicos movimentam o comércio local, através do suprimento de suas necessidades, ou seja, transporte, alimentação, aluguel, vestuário, lazer, material didático e etc, sendo este um dos fatores contribuintes para o crescimento e desenvolvimento da cidade.

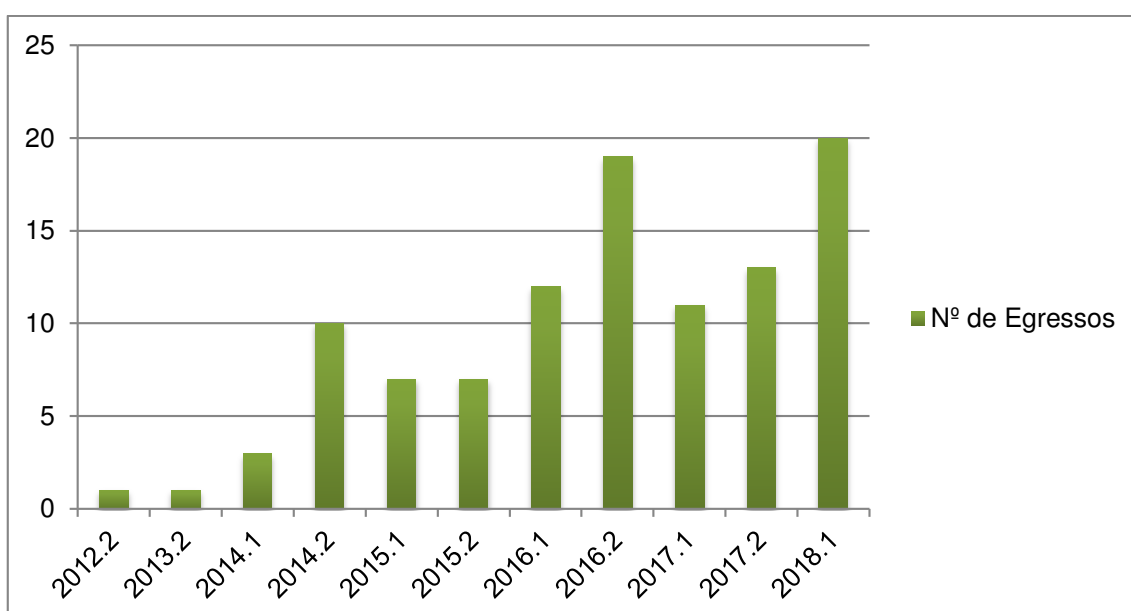
Gráfico 1. Situação de moradia quando cursava Nutrição.



Fonte: Própria pesquisa (2018)

Foi questionado aos egressos qual o período de colação de grau dos mesmos, o resultado pode ser observado no Gráfico 2. Destacando maior concentração em 2016.2 e 2018.1. Entretanto, o curso de Nutrição no turno diurno foi oferecido no CES/UFMG a partir de 2011, portanto, não seria possível que houvesse colação de grau dos estudantes que cursaram Nutrição em períodos anteriores ao 2014.2, com isso pode-se perceber que todos os egressos que informaram terem colado grau em períodos antecedentes ao mesmo confundiram-se, informando, possivelmente, o seu período de ingresso na instituição.

Gráfico 2. Número de egressos por período de colação de grau.



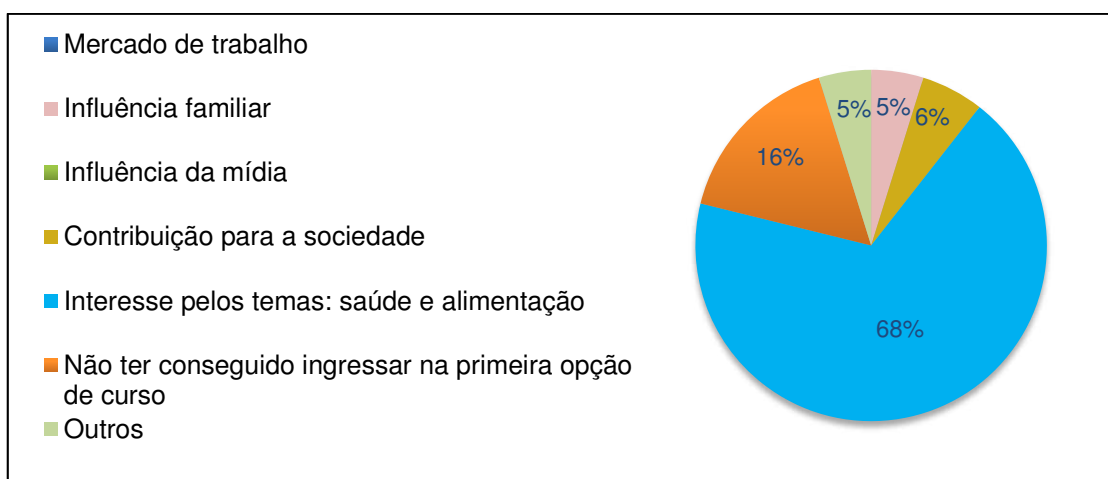
Fonte: Própria pesquisa (2018)

Ainda relacionado ao perfil do egresso, os participantes da pesquisa foram perguntados sobre como consideravam que estava o seu peso da época que cursaram a graduação. Foi observado que 54,8% consideravam que estavam com peso adequado, 20,2% que estavam abaixo do peso, 19,2% estavam acima de peso, 2,9% se consideraram muito acima de peso e 2,9% muito abaixo do peso. Destaca-se então que pouco mais da metade dos entrevistados, julgaram que seus pesos estavam adequados durante seu período de graduação.

Em relação ao estado nutricional após a conclusão do curso, 50% afirmaram ter modificado o mesmo e desses, 94,2% informaram que o estado nutricional mudou para melhor. Também foi perguntado aos participantes se os mesmos haviam modificado a alimentação após a conclusão do curso e 90,4% informaram que sim.

Quando questionados sobre a intenção acerca de cursar nutrição, 49% informaram que esta não era sua primeira opção de curso, tendo destaque os cursos de fisioterapia (15,7%), medicina (15,7%), odontologia (15,8%) e direito (9,8%), como primeira opção. É importante ressaltar que a diferença entre o número de egressos que indicou o curso de Nutrição como sua primeira opção e o que afirmou que o mesmo não era sua primeira opção de curso é relativamente pequena e segundo Barlem et al. (2012) as consequências ocasionadas pela escolha de curso superior podem implicar insatisfação e desapontamento com o curso escolhido, portanto é válido ressaltar que de acordo com MEC (1997), o desencanto ou a desmotivação dos alunos que geralmente ocorrem com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção é uma das causas de evasão.

Gráfico 3. Razão de escolher o curso de Nutrição.



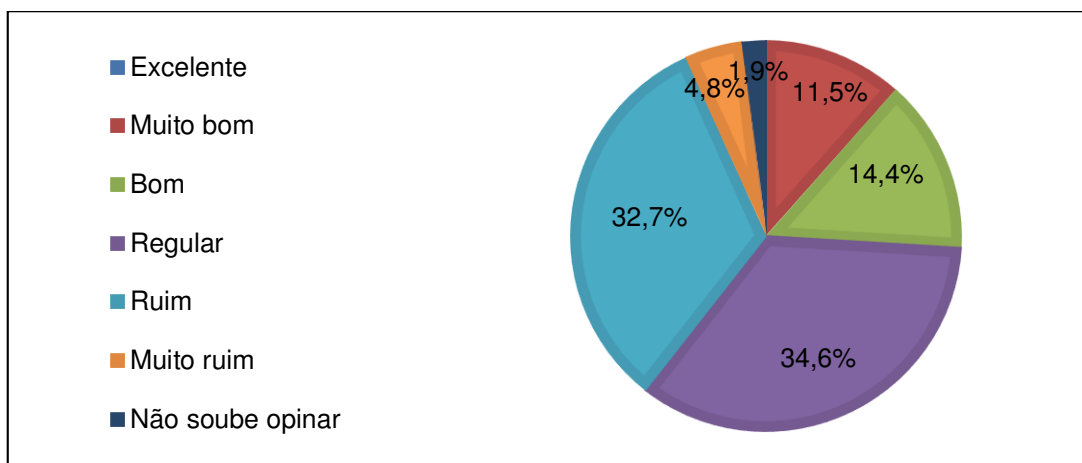
Fonte: Própria pesquisa (2018)

Ainda sobre a razão de escolher o curso de nutrição, 68% dos egressos informaram que escolheram o curso devido ao interesse pelos temas: saúde e alimentação e 16% por não conseguirem ingressar na sua primeira opção de curso, sendo o restante (16%) por motivos diversos (Gráfico 3).

5.2 O OLHAR DO EGRESSO PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURSO E OS ELEMENTOS QUE O CONSTITUEM

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre como avaliavam a matriz curricular do curso de maneira geral, os resultados podem ser observado no Gráfico 4.

Gráfico 4. Avaliação geral da matriz curricular.



Fonte: Própria pesquisa (2018)

O Gráfico 4 mostra a avaliação geral que os participantes fizeram sobre a matriz curricular do curso, ou seja, a disposição das disciplinas por período. O mesmo demonstra que 25,9% dos egressos avaliam o fluxograma do curso como bom ou muito bom e 72,1% avaliaram o mesmo como regular, ruim ou muito ruim.

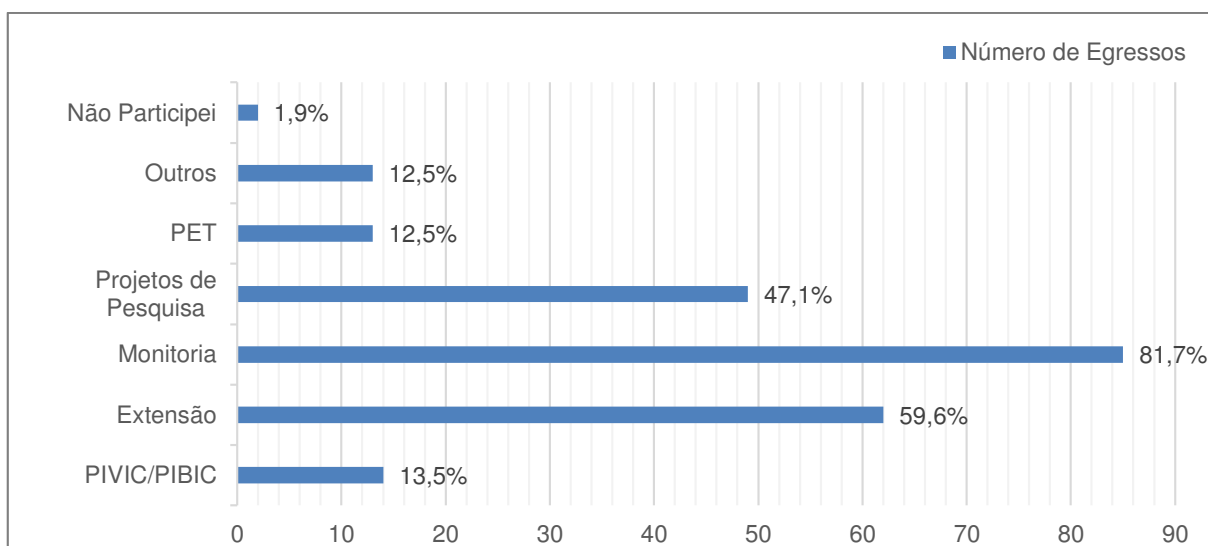
Estudos sobre egressos foram contemplados por poucas pesquisas na década de 1980 e ainda pode-se considerar que os mesmos são escassos no Brasil (PAUL. 2015). A importância desse tipo de estudo é exposta por Paul (2015), que afirmou:

“Em um mercado de trabalho com exigências que evoluem constantemente, as IES devem repensar regularmente a sua oferta de formação e sua pedagogia. Se as pesquisas junto aos egressos não constituem a única fonte dessa reflexão, elas podem representar um elemento essencial para que ela ocorra. É por isso que um melhor conhecimento de seus processos e de suas contribuições pode vir a ser uma ajuda importante para melhorar o funcionamento das instituições (p.324)”.

É primordial conhecer a opinião dos egressos em relação a formação recebida, pois isso permitir um conhecimento mais completo sobre o que fazem como profissionais e cidadãos, tornando possível uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho. É necessário que as Instituições de Ensino ajustem constantemente seus currículos, com a finalidade de fornecer aos profissionais formados através dela, conhecimentos, habilidades e atitudes para que os mesmos sejam capazes de atuar no desenvolvimento de atividades e funções em uma ampla gama de processos, assim como na resolução de problemas relativos a sua área de formação e lidar com situações diversas de maneira segura (LOUSADA; MARTINS, 2005).

Sabendo que para integralização da carga horária do curso é obrigatório o cumprimento de 150 horas de participação em atividades complementares flexíveis, os egressos foram questionados a respeito da participação dos mesmos em atividades extracurriculares oferecidas pela instituição.

Gráfico 5. Distribuição dos egressos por atividade extracurricular.



Fonte: Própria pesquisa (2018)

Apenas 1,9% dos egressos informaram não ter participado das atividades citadas no gráfico 5, no qual também ressalta a monitoria como a atividade de maior destaque, oportunizando a participação de 81,7% da amostra participante do estudo, o que pode ser advindo tanto do interesse pela carreira docente por parte dos alunos, como do fato da monitoria ser mais ofertada pela instituição. Quando questionados sobre essas atividades terem influenciado ou não a formação profissional, obtivemos respostas de 2 egressos (1,9%) que não participaram das atividades, um destes afirmou que a não participação não influenciou sua formação e o outro declarou que o fato de não ter conseguido ingressar em nenhuma dessas atividades fez o mesmo buscar o aprimoramento do seu currículo após a graduação. Não foi possível a obtenção da resposta de 2 participantes (1,9%), pois as respostas não correspondiam ao que era perguntado na questão. Já os outros 100 egressos (96,15%) responderam que a participação havia influenciado sua formação de forma positiva, como é possível observar em algumas colocações descritas abaixo obtidas do campo do questionário que permitia o entrevistado escrever sua opinião:

“Com toda certeza! O envolvimento do aluno de graduação nessa tríade

(pesquisa, extensão e ensino) promove o conhecimento com as mais diversas áreas do curso. Esse envolvimento me possibilitou melhorar minha oratória, conhecer melhor as pessoas, a forma de abordagem, entre tantas outras coisas que só aprendemos praticando. Acho quem não se envolve com nada no curso, na verdade não o faz direito.” (Entrevistado A).

“Participar de extensão me ajudou a modificar minha visão de mundo, e a enxergar o indivíduo além de apenas suas condições físicas/nutricionais.” (Entrevistado B).

“Minha vivência proporcionada por dois anos de monitoria me permitiu escolher o caminho que eu queria percorrer após a graduação, continuar com a carreira acadêmica.” (Entrevistado C).

“A pesquisa contribui para que o profissional pense, a extensão extrapola o limite do científico aplicando o conhecimento prático junto à comunidade e a monitoria permite uma troca de saber muito válida a qual pode ser utilizada para o trabalho em equipe no futuro.” (Entrevistado D).

Alguns estudos como o de Lima et al (2017), já afirmaram que é perceptível o diferencial dos alunos que se envolvem com atividades de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação, pois são capazes de viver experiências próximas de um professor por meio do ensino, de um pesquisador pela pesquisa e de um cidadão engajado por meio da extensão. Atividades como essas fornecem habilidades que o estudante que apenas assiste aulas tem mais dificuldades de adquirir. Os autores ainda ressaltaram que pelo fato do mercado de trabalho procurar profissionais que se diferenciem dos demais, essas habilidades apreendidas durante a graduação são de extrema importância, pois o que o aluno faz fora de sala de aula também o ajuda a se diferenciar dos seus futuros colegas de profissão, agregando conhecimento através de experiências que somente dentro da sala de aula não seria possível serem vivenciadas. Através dos resultados dessa questão pode-se confirmar que a realização dessas atividades extracurriculares durante a graduação tem sido relevante no cenário acadêmico, influenciando em diversos aspectos positivamente os demais alunos da instituição, transgredindo fronteiras disciplinares e avançando na percepção de que o conhecimento é dinâmico, complexo e sistêmico.

Os entrevistados também responderam se consideravam que a organização do fluxograma do curso contribuiu ou dificultou a participação nas atividades citadas anteriormente e 7 egressos (6,7%) afirmaram que a organização do fluxograma contribuiu para participação nessas atividades, 9 egressos (8,65%) responderam que o fluxograma nem contribuiu e nem dificultou esta participação e 1 resposta foi perdida, pois não correspondia ao que foi perguntado, já o restante, formando uma parte bem expressiva da amostra, totalizando 87 egressos (83,65%) afirmaram que o

fluxograma do curso dificultou a participação nas atividades extracurriculares. As respostas de alguns entrevistados resumem as explicações dadas para questão, tendo a sobrecarga como fator da dificuldade encontrada.

“Dificultou, visto que passamos praticamente o dia inteiro na universidade. Eu tinha aulas pela manhã, tarde e noite. Nos horários vagos incluía minhas atividades.” (Entrevistado A).

“A organização do fluxograma dificultou bastante a minha participação nas atividades. Com cargas absurdas nos semestres!” (Entrevistado B).

“Dificultou. A meu ver, carga horária organizada em apenas 4 anos sobrecarrega o aluno, que fica impossibilitado de participar de outras atividades de forma eficaz.” (Entrevistado C).

“Dificultou. Em determinados semestres ficava impossível se dedicar a algo sem ser as disciplinas obrigatórias. Acabei deixando para entrar em projetos e monitoria no final do curso. Sinto que perdi de participar de muitas coisas em outras áreas do curso.” (Entrevistado D).

“Sim, o fluxograma do curso de nutrição diurno requer uma melhor distribuição e harmonia da quantidade de disciplinas propostas para cada semestre, pois a grade do curso se torna muito pesada e impossibilita o discente de ter um bom rendimento do que lhe é proposto durante o curso. Além disso, dificulta por muitas vezes que o discente se engaje em atividades extracurriculares (que também é exigência do próprio curso). Para se obter melhores resultados tanto para os alunos quanto para o conceito do curso, o fluxograma deveria ser revisado e modificado priorizando reorganização da grade de modo que possibilite melhorias para todos.” (Entrevistado E).

Verificada a importância que as atividades anteriormente citadas tem no contexto acadêmico, profissional e pessoal que os ex-alunos relataram, é primordial que a instituição de ensino superior vislumbre, em suma, a formação integral a partir da estimulação e integração dos alunos nessas atividades. Para isso, a instituição deve facilitar a participação nas mesmas, visto que é de obrigatoriedade da grade curricular que o aluno cumpra uma carga horária de 150 horas em atividades complementares flexíveis, sendo as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na universidade as mais apresentadas nos requerimentos de registro de atividades complementares flexíveis para fins de integralização da carga horária do curso e de acordo com o exposto pelos ex-alunos a organização curricular do curso é o que dificulta a realização dessas atividades, consideradas tão importantes pelos mesmos.

Pivetta et al. (2010), afirmaram que o desenvolvimento de competências profissionais interativas, associativas e socialmente responsáveis estão relacionadas a um conhecimento capaz de articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Os autores

afirmaram que o processo de aprendizagem deve perpassar pela inserção da realidade social para que a formação de competências profissionais seja capaz de atuar na complexidade dos problemas sociais emergentes, através de atitudes reflexivas e questionadoras que são decorrentes do contato com a comunidade e da apreensão das reais necessidades da mesma. A formação deve criar condições para que os aspectos meramente teóricos, técnicos e instrumentais sejam transcendidos por uma visão mais ampliada. Portanto, vêm se implementado constantes modificações nas matrizes curriculares, a partir da compreensão de que “a estrutura curricular e a organização pedagógica precisam adequar-se às necessidades e prioridades da formação para os profissionais da saúde no País”.

Dessa forma, os cursos da área de saúde vêm buscando possibilitar articulação entre teoria e prática desde os seus primeiros semestres, com a finalidade de propiciar por meio das atividades anteriormente citadas, uma formação pautada nos princípios do sistema de saúde vigente em nosso país, além de mais contextualizada, reflexiva e crítica (PIVETTA et al., 2010).

Durante a análise dos resultados da pergunta em questão, pode-se perceber relatos que além de suscitarem a dificuldade de participação nas atividades extraclasse demonstraram uma grande insatisfação quanto a dificuldade de realização de atividades pessoais, apontada como resultado da sobrecarga ocasionada pela organização curricular do curso, assim como a necessidade de reavaliar a organização curricular do mesmo, como se pode observar no comentário abaixo:

“Considero que dificultou, levando em consideração o tempo para me dedicar mais a essas atividades, só restando a noite - quando não tinha optativa ou reposição de aula - e a madrugada - pelo fato de ter aula o dia todo - para conseguir dar conta das mesmas, pois não é só ir lá realizar, tem que ter todo um preparo antes. Além de ter que estudar para as provas e os trabalhos para tirar notas boas e passar nas disciplinas e, conseqüentemente, contribuir com o CRA, para que seja maior ou igual a 7,0, já que é um dos critérios para as seleções das atividades de pesquisa, ensino e extensão. Logo, principalmente, da metade para o fim do período, tive que escolher muitas vezes entre comer e dormir para conseguir dar conta de tudo - isso quando eu conseguia, pois meu rendimento a partir do 3º período, diminuiu muito, e só piorou com o passar dos períodos. Quem me acompanhou de perto, me via a maioria das vezes cansada, dormindo sempre que eu tinha um tempinho, ou até mesmo em algumas aulas (era incontrolável). E não era só um cansaço físico, mas mental também, acabei tendo várias crises de ansiedade. É triste e ao mesmo tempo revoltante, ter que escutar de alguns professores, que se quisermos ser um bom profissional, ter um bom emprego e ser bem sucedido na vida, tem que se "matar" de estudar mesmo, que não tinha que perder tempo saindo de casa com os amigos, que até comendo tínhamos que continuar estudando. Era um tanto contraditório fazer um curso na área da saúde, sendo que nem eu conseguia ter saúde durante a

graduação, sem me alimentar direito, sem uma boa noite de sono, sem tempo e disposição para me divertir, nem sequer para praticar alguma atividade física!” (Entrevistado A).

De acordo com Neves (2015), a chegada à universidade impacta tanto pelas demandas acadêmicas do ambiente universitário, como também por provocar uma mudança radical no contexto de vida do estudante, exigindo o desenvolvimento de respostas adaptativas frente a um conjunto de situações desafiadoras relacionadas ao gerenciamento da própria vida. Quando envolvidos por esse cenário, muitos universitários adoecem após o ingresso no ensino superior. Alguns criam estratégias para enfrentar a pressão na vida acadêmica, outros sofrem as consequências no desempenho do papel de estudante e em todas as outras esferas da sua vida.

Observa-se na universidade, enquanto espaço institucional, a produção de situações que ocasionam sofrimento em seus protagonistas, sendo esse fato, muitas vezes não percebido pela maioria das pessoas. Apesar de a universidade vir se caracterizando como um ambiente gerador de adoecimento, ainda são poucos os estudos que retratam essa problemática. É necessário focar na instituição enquanto ambiente de acolhimento de muitos estudantes, e nos aspectos de prevenção de sofrimento e promoção de saúde, partindo disso devemos tomar como ponto de vista que a Universidade é uma instituição em construção, que procura adaptar-se continuamente à uma realidade em constante transformação e que essa instituição pode promover ou não o crescimento e a saúde dos seus estudantes e seu bem-estar pessoal e coletivo, através da conquista de seus objetivos acadêmicos, científicos e profissionais (NEVES, 2015).

O presente estudo revelou que boa parte dos alunos participantes da pesquisa consideram que a rotina universitária tem uma grande influência negativa na realização de suas atividades pessoais, entre elas até necessidades básicas do ser humano. Por meio das respostas dadas pelos egressos, pôde-se perceber que uma grande quantidade de ex-alunos, mesmo sem serem questionados sobre o assunto considerou que a quantidade de provas e os trabalhos aplicados são o que mais interferem negativamente na saúde mental dos mesmos. Os outros agravantes decorrem da mesma causa, como o acúmulo de matéria, a desorganização da grade curricular, a metodologia ultrapassada empregada por alguns docentes e a escassez de tempo para realizar todas as atividades, pessoais e acadêmicas. Com isso, o indivíduo acaba por se sobrecarregar, o que pode estar atrelado a um

descontentamento subsequente em relação ao curso, aos professores e à própria instituição.

Em seu estudo, Nogueira (2017) já demonstrou que os estudantes de ensino superior procuram ajuda sobretudo devido a estados depressivos e ansiosos frequentemente associados a fraca realização acadêmica e a problemas emocionais, que resultam da sobrecarga física e emocional a que estão sujeitos, como por exemplo devido às longas horas de estudo e ao esforço de adaptação à instituição (professores, colegas e ambiente acadêmico). A autora também cita a ansiedade social como problema frequente encontrado em estudantes do ensino superior em muitos ambientes educacionais, cujos impactos mais graves ocorrem igualmente a nível cognitivo, deterioram o rendimento escolar, conduzindo ao abandono acadêmico e até abuso de substâncias psicoativas e comportamentos autolesivos, incluindo suicídio. Visto isso, é importante afirmar que a saúde mental dos estudantes do ensino superior é uma importante questão de saúde pública que também não pode ser descuidada pela instituição de ensino, pois ela também acarreta em consequências em nível acadêmico, podendo conduzir os alunos ao insucesso e subsequente aumento da demanda de recursos financeiros para proporcionar a contratação de um número maior de docentes para atender o excessivo número de alunos retidos nas disciplinas reprovadas (YOSHIOKA, 2013).

Esse estudo nos deixa um questionamento que julgamos pertinente: é possível que a instituição “Universidade” trabalhe todos os conteúdos e atividades necessárias para a formação profissional do estudante, de maneira a promover uma vivência o mais saudável possível para seu público? A discussão desse resultado em questão pode ser aprofundada em futuros trabalhos e novas pesquisas mais amplas e representativas.

Posteriormente, as disciplinas foram avaliadas quanto à importância, aprendizado e conteúdo. É importante ressaltar que o presente trabalho não se propôs a estudar as causas que justificam as avaliações do aprendizado e importância feitas pelos egressos às disciplinas analisadas, ou seja, o trabalho não apresenta o porquê da importância atribuída às disciplinas, assim como não aponta a razão dos egressos terem aprendido pouco, médio ou muito ao cursar as mesmas.

Quadro 2. Análise dos egressos quanto a importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do primeiro período.

PRIMEIRO PERÍODO							
Disciplina	Importância			Aprendizado		Conteúdo	
Citologia CH: 30	Muito importante: 51	Importante: 45	Pouco importante: 8	Aprendi Muito: 22	Aprendi: 58	Muito bom: 33	Satisfatório: 61
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 24	Não Sei:	Falta conteúdo: 8	Não sei: 2
Embriologia e Histologia CH: 60	Muito importante: 52	Importante: 47	Pouco importante: 5	Aprendi Muito: 38	Aprendi: 50	Muito bom: 56	Satisfatório: 45
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 16	Não Sei:	Falta conteúdo: 1	Não sei: 2
Anatomia Humana Básica CH: 60	Muito importante: 78	Importante: 23	Pouco importante: 2	Aprendi Muito: 49	Aprendi: 45	Muito bom: 65	Satisfatório: 34
	Nada importante: 1		Não sei:	Aprendi Pouco: 10	Não Sei:	Falta conteúdo: 4	Não sei: 1
Química de Biomoléculas CH: 60	Muito importante: 82	Importante: 19	Pouco importante: 3	Aprendi Muito: 47	Aprendi: 46	Muito bom: 63	Satisfatório: 38
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 11	Não Sei:	Falta conteúdo: 1	Não sei: 2
Introdução a Nutrição CH: 30	Muito importante: 65	Importante: 32	Pouco importante: 7	Aprendi Muito: 34	Aprendi: 46	Muito bom: 17	Satisfatório: 60
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 24	Não Sei:	Falta conteúdo: 27	Não sei:
Informática Aplicada à Saúde CH: 30	Muito importante: 7	Importante: 23	Pouco importante: 57	Aprendi Muito: 4	Aprendi: 25	Muito bom: 1	Satisfatório: 34
	Nada importante: 17		Não sei:	Aprendi Pouco: 64	Não Sei: 11	Falta conteúdo: 55	Não sei: 14
Parasitologia Humana CH: 60	Muito importante: 45	Importante: 48	Pouco importante: 11	Aprendi Muito: 32	Aprendi: 55	Muito bom: 50	Satisfatório: 51
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 17	Não Sei:	Falta conteúdo: 3	Não sei:
Metodologia Científica Aplicada à Saúde CH: 30	Muito importante: 57	Importante: 32	Pouco importante: 9	Aprendi Muito: 18	Aprendi: 31	Muito bom: 15	Satisfatório: 45
	Nada importante: 6		Não sei:	Aprendi Pouco: 51	Não Sei: 4	Falta conteúdo: 42	Não sei: 2

Fonte: Própria pesquisa (2018)

Legenda: CH= Carga Horária

Em relação às disciplinas do primeiro período, dispostas no Quadro 2, deve-

se ressaltar a disciplina de informática aplicada a saúde, que foi considerada pouco ou nada importante por 71,2% dos egressos, 61,5% afirmaram ter aprendido pouco e 52,9% ressaltaram que faltava conteúdo. Já a disciplina de metodologia científica aplicada à saúde foi considerada importante ou muito importante por 85,6% dos egressos, entretanto, 49% dos ex-discentes alegaram ter aprendido pouco durante o andamento da disciplina e 40,4% afirmaram que faltava conteúdo na mesma. Em relação aos comentários obtidos sobre o porquê das respostas, a maioria informou ter sentido uma deficiência na disciplina de informática aplicada à saúde, alegando que a mesma é pouco contextualizada com o curso e a ausência de sua aplicabilidade, quanto à disciplina de metodologia científica, obteve-se a percepção de que a disciplina foi vista de maneira superficial e a maioria citou a deficiência no período em que a mesma era aplicada, elucidando a necessidade de realocá-la para períodos mais avançados do curso. Introdução à nutrição também foi citada como uma disciplina que necessita ser mais bem aproveitada. É possível identificar essas percepções através dos comentários de alguns egressos.

“Seria interessante que na disciplina de “informática” fosse apresentado e detalhado os programas como “Excel” que pode ser utilizado de várias maneiras pelo nutricionista, ao invés da história da informática, a qual não possui utilidade na prática diária do nutricionista” (Entrevistado A).

“A disciplina de Metodologia Científica, na época em que cursei, foi muito superficial. E ao chegar mais no final do curso, onde se produz o trabalho científico, tanto eu como meus colegas sentimos que não tínhamos aprendido muita coisa no início do curso.” (Entrevistado B).

“A disciplina de introdução a nutrição, pelo menos quando cursei, era muito vaga e não estimulava os alunos a aprender, buscar e gostar. Já que no primeiro período essa é a única disciplina de fato nutrição. Então me decepcionei bastante.” (Entrevistado C).

Quadro 3. Análise dos egressos quanto a importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do segundo período.

SEGUNDO PERÍODO							
Disciplina	Importância			Aprendizado		Conteúdo	
Microbiologia e Imunologia CH: 60	Muito importante: 68	Importante: 36	Pouco importante:	Aprendi Muito: 24	Aprendi: 44	Muito bom:38	Satisfatório: 38
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 36	Não Sei:	Falta conteúdo: 24	Não sei: 4
Fisiologia	Muito importante: 88	Importante: 16	Pouco importante:	Aprendi Muito: 60	Aprendi: 41	Muito bom: 75	Satisfatório: 28

Humana CH: 60	Nada importante:		Não sei:		Aprendi Pouco: 13	Não Sei:	Falta conteúdo: 1	Não sei:
Genética CH: 30	Muito importante: 44	Importante: 48	Pouco importante: 10		Aprendi Muito: 7	Aprendi: 34	Muito bom: 12	Satisfatório: 43
	Nada importante: 2		Não sei:		Aprendi Pouco: 61	Não Sei: 2	Falta conteúdo: 46	Não sei: 3
Bioquímica CH: 60	Muito importante: 94	Importante: 9	Pouco importante: 1		Aprendi Muito: 52	Aprendi: 47	Muito bom: 68	Satisfatório: 36
	Nada importante:		Não sei:		Aprendi Pouco: 5	Não Sei:	Falta conteúdo:	Não sei:
Saúde e Sociedade CH: 30	Muito importante: 58	Importante: 36	Pouco importante: 9		Aprendi Muito: 16	Aprendi: 42	Muito bom: 19	Satisfatório: 48
	Nada importante: 1		Não sei:		Aprendi Pouco: 45	Não Sei: 1	Falta conteúdo: 31	Não sei: 6
Bioestatística CH: 30	Muito importante: 35	Importante: 46	Pouco importante: 20		Aprendi Muito: 7	Aprendi: 26	Muito bom: 6	Satisfatório: 36
	Nada importante: 3		Não sei:		Aprendi Pouco: 64	Não Sei: 7	Falta conteúdo: 56	Não sei: 6
Epidemiologia CH: 30	Muito importante: 75	Importante: 28	Pouco importante: 1		Aprendi Muito: 39	Aprendi: 54	Muito bom: 49	Satisfatório: 49
	Nada importante:		Não sei:		Aprendi Pouco: 11	Não Sei:	Falta conteúdo: 5	Não sei: 1

Fonte: Própria pesquisa (2018)

Legenda: CH= Carga Horária

Tratando-se da avaliação realizada pelos respondentes sobre as disciplinas do segundo período (Quadro 3), destacamos as disciplinas que apresentaram resultados mais expressivos. Na disciplina de Genética, 58,7% apontaram pouco aprendido e 44,8% afirmaram que faltava conteúdo, já a disciplina de saúde e sociedade teve 43,3% de pessoas avaliando como pouco aprendido e 30,1% que faltava conteúdo. A disciplina de bioestatística por sua vez, demonstrou que 61,5% de egressos consideraram que aprenderam pouco com a mesma e 53,8% afirmaram que nela faltava conteúdo e todas as disciplinas citadas foram consideradas importantes ou muito importantes pela maioria dos respondentes. É relevante também informar que na disciplina de microbiologia e imunologia, foi relatado pouco aprendido por 34,6% de egressos. Na questão aberta para comentário geral do período foram verificadas respostas que justificavam o porquê da avaliação de tais disciplinas, como

pode ser visto nos comentários abaixo:

“Genética poderia enfatizar alguns conteúdos para a área da nutrição como erros inatos do metabolismo e outros. Bioestatística poderia enfatizar os programas úteis para a área saúde e da nutrição. Também deveria conter aulas práticas para uso de programas e aplicar a teoria na prática.” (Entrevistado A)

“Na disciplina de microbiologia eram apresentados muito conteúdo de uma forma que dificultava meu aprendizado, em genética senti falta de alguns conteúdos e faltou se aprofundar em outros, bioestatística nada acrescentou na minha formação.” (Entrevistado B)

“Com relação a disciplina de Saúde e Sociedade, é muito importante, conteúdo muito bom, porém, a didática da aula não era boa, muita leitura de slide, pouca reflexão. Então, aprendi pouco já que tinha que decorar para fazer as provas. Já Bioestatística, não tive aula, apenas um trabalho na última semana de aula, que serviu para a primeira e segunda nota. Ou seja, não aprendi absolutamente nada.” (Entrevistado C)

Quadro 4. Análise dos egressos quanto a importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do terceiro período.

TERCEIRO PERÍODO							
Disciplina	Importância			Aprendizado		Conteúdo	
Microbiologia dos Alimentos	Muito importante: 98	Importante: 6	Pouco importante:	Aprendi Muito: 63	Aprendi:36	Muito bom:68	Satisfatório: 33
CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 5	Não Sei:	Falta conteúdo: 3	Não sei:
Bioquímica da Nutrição	Muito importante: 100	Importante:3	Pouco importante: 1	Aprendi Muito:72	Aprendi:31	Muito bom: 73	Satisfatório: 29
CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco:1	Não Sei:	Falta conteúdo: 1	Não sei: 1
Patologia Geral	Muito importante:64	Importante: 39	Pouco importante: 1	Aprendi Muito: 36	Aprendi:61	Muito bom: 57	Satisfatório: 44
CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco:7	Não Sei:	Falta conteúdo: 2	Não sei: 1
Bromatologia Geral	Muito importante:67	Importante: 34	Pouco importante: 3	Aprendi Muito:21	Aprendi:61	Muito bom: 31	Satisfatório: 61
CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco:22	Não Sei:	Falta conteúdo: 12	Não sei:
Antropologia da Nutrição	Muito importante: 66	Importante:37	Pouco importante:	Aprendi Muito: 50	Aprendi:46	Muito bom: 64	Satisfatório: 36
CH: 30	Nada importante:1		Não sei:	Aprendi Pouco: 8	Não Sei:	Falta conteúdo: 3	Não sei: 1

Psicologia e Saúde	Muito importante: 52	Importante: 44	Pouco importante: 7	Aprendi Muito: 28	Aprendi: 53	Muito bom: 31	Satisfatório: 44
CH: 30	Nada importante:		Não sei: 1	Aprendi Pouco: 22	Não Sei: 1	Falta conteúdo: 26	Não sei: 3
Avaliação Nutricional	Muito importante: 103	Importante: 1	Pouco importante:	Aprendi Muito: 60	Aprendi: 32	Muito bom: 59	Satisfatório: 28
CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 12	Não Sei:	Falta conteúdo: 17	Não sei:

Fonte: Própria pesquisa (2018)

Legenda: CH= Carga Horária

Ao se tratar das disciplinas do terceiro período (Quadro 4), 21,2% dos egressos informaram pouco aprendizado na disciplina de Bromatologia e 11,5% a falta de conteúdo, sendo a mesma considerada importante ou muito importante por 97% dos respondentes. Já a disciplina de Psicologia e saúde foi considerada importante ou muito importante por 92% dos respondentes, e assim como na avaliação anterior, o pouco aprendizado foi citado por 21,2% dos egressos, já a falta de conteúdo foi citada por 25%. A disciplina de avaliação nutricional foi considerada importante ou muito importante por 100% dos egressos, dos quais 11,5% apontaram pouco aprendizado e 16,3% apontaram que a mesma faltava conteúdo. Ao comentarem abertamente sobre as disciplinas e o período, a maioria dos relatos obtidos tratava-se da falta de conteúdo que deveria ser visto na disciplina de avaliação nutricional, assim como a falta de prática que a disciplina deveria propiciar, indicando também a necessidade de ser uma disciplina de seis (6) créditos. Necessidade essa também apontada na disciplina de microbiologia dos alimentos. Além disso, foi informada a insatisfação quanto ao conteúdo de psicologia e saúde que deveria ser mais voltado à área de atuação do nutricionista, assim como outras percepções que podem ser vistas através dos comentários abaixo.

“Na disciplina Psicologia em saúde, por ser ofertada exclusivamente ao curso de nutrição, acredito que poderia abranger assuntos que se relacionam mais com a nutrição, sem deixar de lado as bases da psicologia, claro.” (Entrevistado A).

“Bioquímica foi muito repetitiva em relação ao que já tínhamos visto nas outras bioquímicas anteriores. Avaliação nutricional faltaram alguns outros métodos, como bioimpedância e rastreamento metabólico. Bromato era sem dinâmica e recurso também.” (Entrevistado B).

Quadro 5. Análise dos egressos quanto a importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do quarto período.

QUARTO PERÍODO							
Disciplina	Importância			Aprendizado		Conteúdo	
Higiene e Leg. Sanitária dos Alimentos CH: 60	Muito importante: 98	Importante: 6	Pouco importante:	Aprende Muito: 54	Aprende: 48	Muito bom: 67	Satisfatório: 36
	Nada importante:		Não sei:	Aprende Pouco: 2	Não Sei:	Falta conteúdo: 1	Não sei:
Técnica Dietética CH: 60	Muito importante: 89	Importante: 15	Pouco importante:	Aprende Muito: 36	Aprende: 58	Muito bom: 47	Satisfatório: 52
	Nada importante:		Não sei:	Aprende Pouco: 10	Não Sei:	Falta conteúdo: 5	Não sei:
Fisiopatologia da Nutrição CH: 60	Muito importante: 100	Importante: 4	Pouco importante:	Aprende Muito: 62	Aprende: 38	Muito bom: 78	Satisfatório: 25
	Nada importante:		Não sei:	Aprende Pouco: 4	Não Sei:	Falta conteúdo:	Não sei: 1
Bioquímica dos Alimentos CH: 30	Muito importante: 89	Importante: 15	Pouco importante:	Aprende Muito: 49	Aprende: 50	Muito bom: 62	Satisfatório: 39
	Nada importante:		Não sei:	Aprende Pouco: 5	Não Sei:	Falta conteúdo: 2	Não sei: 1
Educação Nutricional CH: 60	Muito importante: 97	Importante: 6	Pouco importante: 1	Aprende Muito: 72	Aprende: 32	Muito bom: 78	Satisfatório: 24
	Nada importante:		Não sei:	Aprende Pouco:	Não Sei:	Falta conteúdo: 1	Não sei: 1
Nutrição em Saúde Coletiva CH: 60	Muito importante: 101	Importante: 2	Pouco importante: 1	Aprende Muito: 71	Aprende: 31	Muito bom: 84	Satisfatório: 17
	Nada importante:		Não sei:	Aprende Pouco: 2	Não Sei:	Falta conteúdo: 3	Não sei:
Nutrição e Ciclo de Vida I CH: 60	Muito importante: 102	Importante: 2	Pouco importante:	Aprende Muito: 77	Aprende: 21	Muito bom: 85	Satisfatório: 13
	Nada importante:		Não sei:	Aprende Pouco: 6	Não Sei:	Falta conteúdo: 6	Não sei:
Fundamentos em Gestão da Qualidade CH: 30	Muito importante: 63	Importante: 32	Pouco importante: 8	Aprende Muito: 28	Aprende: 53	Muito bom: 33	Satisfatório: 55
	Nada importante: 1		Não sei:	Aprende Pouco: 23	Não Sei:	Falta conteúdo: 16	Não sei:

Fonte: Própria pesquisa (2018)

Legenda: CH= Carga Horária

Em relação ao quarto período, pode-se perceber o maior percentual relatando pouco aprendizado e falta de conteúdo na disciplina de Fundamentos em Gestão da Qualidade, sendo 22,12% e 15,38%, respectivamente (Quadro 5). Ao comentarem abertamente sobre o período, os egressos afirmam que a disciplina deveria estar unida com Gestão de Unidades de Alimentação 1 ou estar disposta em um período mais a frente do curso. Outro fator citado no período trata-se da sobrecarga do mesmo, como pode ser observado em alguns comentários.

“As disciplinas são muito bem ministradas o único problema é falta de créditos suficiente para que a disciplina possa ser ministrada com mais riqueza de detalhes.” (Entrevistado A).

“A maioria das disciplinas são muito extensas em conteúdo, o que complica este período, principalmente fisiopatologia.” (Entrevistado B).

“Fisiopatologia da Nutrição deveria ser de 6 créditos.” (Entrevistado C).

“Esse foi o período que mais me sobrecarregou. Várias disciplinas “pesadas” no mesmo período.” (Entrevistado D).

Quadro 6. Análise dos egressos quanto a importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do quinto período.

QUINTO PERÍODO							
Disciplina	Importância			Aprendizado		Conteúdo	
Gestão de Unid. de Alim.	Muito importante: 91	Importante: 13	Pouco importante:	Aprendi Muito: 42	Aprendi:53	Muito bom:49	Satisfatório: 49
Coletiva I CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 9	Não Sei:	Falta conteúdo: 6	Não sei:
Dietética	Muito importante: 80	Importante: 23	Pouco importante: 1	Aprendi Muito:32	Aprendi: 60	Muito bom: 37	Satisfatório: 59
CH: 30	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco:12	Não Sei:	Falta conteúdo: 8	Não sei:
Dietoterapia I	Muito importante:101	Importante: 3	Pouco importante:	Aprendi Muito: 53	Aprendi: 44	Muito bom: 51	Satisfatório: 44
CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco:7	Não Sei:	Falta conteúdo: 9	Não sei:
Tecnologia dos Alimentos	Muito importante: 81	Importante: 23	Pouco importante:	Aprendi Muito:52	Aprendi: 48	Muito bom: 72	Satisfatório: 30
CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco:4	Não Sei:	Falta conteúdo: 1	Não sei: 1

Farmacologia Aplicada à Nutrição CH: 30	Muito importante:73	Importante: 31	Pouco importante:	Aprendi Muito: 41	Aprendi: 55	Muito bom: 62	Satisfatório: 39
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 8	Não Sei:	Falta conteúdo: 3	Não sei:
Prática em Saúde Coletiva CH: 60	Muito importante: 96	Importante: 8	Pouco importante:	Aprendi Muito: 80	Aprendi:23	Muito bom: 76	Satisfatório: 28
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco:1	Não Sei:	Falta conteúdo:	Não sei:
Nutrição e Ciclo de Vida II CH: 60	Muito importante: 101	Importante: 3	Pouco importante:	Aprendi Muito:73	Aprendi:25	Muito bom: 75	Satisfatório: 26
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco:6	Não Sei:	Falta conteúdo: 3	Não sei:
Nutrição e Atividade Física CH: 30	Muito importante:87	Importante: 17	Pouco importante:	Aprendi Muito:19	Aprendi:36	Muito bom: 19	Satisfatório: 34
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco:49	Não Sei:	Falta conteúdo: 51	Não sei:

Fonte: Própria pesquisa (2018)

Legenda: CH= Carga Horária

Tratando-se da análise do quinto período (Quadro 6), os resultados mais expressivos referem-se a disciplina de Nutrição e Atividade Física, julgada como importante ou muito importante por todos os respondentes, nos quais 47,12% afirmaram ter aprendido pouco e 49,04% alegaram que falta conteúdo. Ao comentar abertamente sobre o período, a maioria dos comentários tratava-se da disciplina em questão e indicavam a carga horária da mesma como insuficiente e uma grande ausência de conteúdo, além da necessidade de atividades práticas. Ainda foram vistas algumas afirmações de egressos que se consideraram despreparados para orientar uma pessoa que procure a nutrição voltada para essa área.

“A disciplina de nutrição esportiva deixou muito a desejar. Por isso escolhi fazer a especialização em nutrição esportiva, pois para atendimento é umas das áreas que tem mais procura e não me sentia capacitada para atender esse público.” (Entrevistado A).

“Nutrição e atividade física faltou conteúdo e os apresentados foram superficiais, a disciplina deveria ter uma maior carga horária e deveria ter mais disciplinas voltadas ao esporte.” (Entrevistado B).

“Ainda no quinto período, relacionados a falta de conteúdos que deveriam ser vistos na disciplina de Dietética e Dietoterapia I, ambos associando essa deficiência a necessidade de aumento da carga horária das disciplinas.” (Entrevistado C).

Ainda sobre o quinto período, alguns dos participantes informaram a deficiência de conteúdos vistos nas disciplinas de Dietética e Dietoterapia I, associando essa falta de conteúdos abordados a uma necessidade de aumento da carga horária das disciplinas em questão, como pode ser elucidado em alguns comentários:

“Dietética foi uma disciplina muito deficiente em conteúdo, fez falta para mim muitos dos conhecimentos que já precisei hoje. Assim como dietoterapia, algumas doenças que vemos na prática não foram abordadas.” (Entrevistado A).

“Sobre Dietética, é importante, mas, se ver os assuntos superficialmente, pois não dar tempo ver bem detalhado, como é o caso do PNAE, por exemplo. Com relação a Dietoterapia, disciplina importantíssima, porém, aprendi pouco em decorrência do pouco tempo para estudar a fundo.” (Entrevistado B).

“Dietoterapia 1 é um mundo de conteúdos. Deveria ter uma carga horária maior. A disciplina deixa a desejar por falta de tempo.” (Entrevistado C).

Quadro 7. Análise dos egressos quanto a importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do sexto período.

SEXTO PERÍODO							
Disciplina	Importância			Aprendizado		Conteúdo	
Gestão de Unid. de Alim.	Muito importante: 88	Importante: 16	Pouco importante:	Aprendi Muito: 49	Aprendi: 44	Muito bom: 45	Satisfatório: 50
Coletiva II CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 11	Não Sei:	Falta conteúdo: 8	Não sei: 1
Dietoterapia II	Muito importante: 101	Importante: 3	Pouco importante:	Aprendi Muito: 58	Aprendi: 40	Muito bom: 59	Satisfatório: 37
CH: 60	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 6	Não Sei:	Falta conteúdo: 8	Não sei:
Análise Sensorial dos Alimentos	Muito importante: 67	Importante: 32	Pouco importante: 5	Aprendi Muito: 54	Aprendi: 48	Muito bom: 62	Satisfatório: 40
CH: 30	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 2	Não Sei:	Falta conteúdo: 2	Não sei:
Nutrição Experimental	Muito importante: 62	Importante: 39	Pouco importante: 3	Aprendi Muito: 25	Aprendi: 51	Muito bom: 33	Satisfatório: 55
CH: 30	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 28	Não Sei:	Falta conteúdo: 15	Não sei: 1

Vigilância Nutricional e Saúde Pública CH: 60	Muito importante: 93	Importante: 10	Pouco importante: 1	Aprendi Muito: 59	Aprendi: 39	Muito bom: 69	Satisfatório: 27
	Nada importante:		Não sei:		Aprendi Pouco: 6	Não Sei:	Falta conteúdo: 8
Nutrição e Ciclo de Vida III CH: 60	Muito importante: 98	Importante: 6	Pouco importante:	Aprendi Muito: 68	Aprendi: 31	Muito bom: 72	Satisfatório: 26
	Nada importante:		Não sei:		Aprendi Pouco: 5	Não Sei:	Falta conteúdo: 6
Ética, Bioética Orientação Profissional CH: 30	Muito importante: 73	Importante: 27	Pouco importante: 4	Aprendi Muito: 48	Aprendi: 46	Muito bom: 44	Satisfatório: 48
	Nada importante:		Não sei:		Aprendi Pouco: 10	Não Sei:	Falta conteúdo: 12
Projeto de Pesquisa em Nutrição CH: 30	Muito importante: 90	Importante: 14	Pouco importante:	Aprendi Muito: 74	Aprendi: 29	Muito bom: 78	Satisfatório: 25
	Nada importante:		Não sei:		Aprendi Pouco: 1	Não Sei:	Falta conteúdo: 1

Fonte: Própria pesquisa (2018)

Legenda: CH= Carga Horária

Tratando-se dos resultados mais expressivos do sexto período, vistos no Quadro 7, verifica-se que na disciplina de Nutrição Experimental 26,9% dos egressos relataram ter aprendido pouco e 14,4% a falta de conteúdo na disciplina, sendo ela considerada importante ou muito importante por 97,12% dos participantes. Ao comentarem abertamente sobre o período, os participantes indicaram o pouco conteúdo teórico visto, assim como a pequena quantidade de práticas que era oferecida na disciplina, como pode se observar nos relatos abaixo.

“Nutrição experimental com um abordagem superficial da área de experimental, pouco contato com o laboratório existente no campus e pouco diálogo da necessidade da disciplinas para com a nutrição e outras áreas.” (Entrevistado A).

“Em experimental faltou conteúdo na teoria e faltou aulas práticas.” (Entrevistado B).

Também se pode destacar a insatisfação, indicada por alguns egressos, a respeito da disciplina de Vigilância Nutricional e Saúde Pública, dada pela ausência de professor em grande parte de um dos períodos letivos, o que atrapalhou o desenvolvimento da disciplina.

Visto isso, é válido afirmar que a rotatividade de professores ainda é um

dilema frequente no setor público. Muitos alunos podem chegar a se matricular em turmas sem professor, podendo ficar a maior parte do período sem aulas em uma determinada disciplina, o que ocorre devido ao atraso na contratação de docentes em caráter temporário para substituir os concursados ou lentidão no andamento de trâmites referentes a posse do professor, além do fato de algumas vezes os contratos precisarem ser renovados, o que nem sempre fica em sintonia com o calendário letivo dos alunos fazendo com que os mesmos sejam prejudicados.

Ainda sobre o sexto período, é necessário relatar que na elaboração do questionário não foi percebida a ausência de uma disciplina, portanto será necessário outro estudo para coletar as percepções dos alunos quanto a importância, aprendizado e conteúdo da disciplina de Introdução à gastronomia, componente de 2 créditos (30 horas), do sexto período do curso de Nutrição.

Quadro 8. Análise dos egressos quanto a importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do sétimo período.

SÉTIMO PERÍODO							
Disciplina	Importância			Aprendizado		Conteúdo	
Prática em Gestão de UAC CH: 60	Muito importante: 100	Importante: 3	Pouco importante: 1	Aprendi Muito: 61	Aprendi: 33	Muito bom: 64	Satisfatório: 27
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 10	Não Sei:	Falta conteúdo: 13	Não sei:
Prática de Nutrição Clínica CH: 90	Muito importante: 103	Importante: 1	Pouco importante:	Aprendi Muito: 79	Aprendi: 21	Muito bom: 74	Satisfatório: 26
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 4	Não Sei:	Falta conteúdo: 4	Não sei:
Estágio Sup. em Saúde Coletiva CH: 225	Muito importante: 103	Importante: 1	Pouco importante:	Aprendi Muito: 86	Aprendi: 13	Muito bom: 81	Satisfatório: 19
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 5	Não Sei:	Falta conteúdo: 4	Não sei:

Fonte: Própria pesquisa (2018)

Legenda: CH= Carga Horária

No sétimo período, a disciplina que apresentou o maior percentual relatando pouco aprendizado e maior falta de conteúdo foi da disciplina de Prática em Gestão de Unidades de Alimentação Coletiva. Na maioria dos comentários relativos ao período, os egressos destacaram a ausência da supervisão do docente nas Práticas em Gestão de UAC. Também foi salientada a necessidade de se pensar sobre os

campos de estágio em que os alunos são submetidos. Ambas as visões podem ser resumidas nos comentários seguintes.

“O problema da disciplina de prática em gestão é que nem todos os locais de práticas estão preparados para supervisionar o aluno.” (Entrevistado A).

“Sobre Prática em Gestão de UAC, não há supervisão de professor, então vamos para o local sozinhos.” (Entrevistado B).

“Sobre os estágios em geral, deveria ter um olhar mais aprofundado sobre os campos de estágio que estão submetendo os alunos.” (Entrevistado C).

“Meu estágio em saúde coletiva foi no CRAS e, apesar da ótima vivência e de aprendizados voltados para a coletividade achei que faltou, para mim, experiência em locais onde realmente há atuação do nutricionista como NASF e PNAE, por exemplo.” (Entrevistado D).

Quadro 9. Análise dos egressos quanto a importância, aprendizado e conteúdo das disciplinas do oitavo período.

OITAVO PERÍODO							
Disciplina	Importância			Aprendizado		Conteúdo	
Estágio Sup. em UAC CH: 225	Muito importante: 102	Importante: 2	Pouco importante:	Aprendi Muito: 78	Aprendi: 19	Muito bom: 72	Satisfatório: 26
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 7	Não Sei:	Falta conteúdo: 6	Não sei:
Estágio Sup. em Nutrição Clínica CH: 225	Muito importante: 104	Importante:	Pouco importante:	Aprendi Muito: 78	Aprendi: 18	Muito bom: 75	Satisfatório: 21
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 8	Não Sei:	Falta conteúdo: 8	Não sei:
Trabalho de Conclusão de Curso CH: 30	Muito importante: 90	Importante: 13	Pouco importante: 1	Aprendi Muito: 90	Aprendi: 13	Muito bom: 88	Satisfatório: 16
	Nada importante:		Não sei:	Aprendi Pouco: 1	Não Sei:	Falta conteúdo:	Não sei:

Fonte: Própria pesquisa (2018)

Legenda: CH= Carga Horária

No oitavo e último período do curso, na disciplina de Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica, considerada muito importante por todos os egressos, 7% afirmaram que aprenderam pouco e que faltou conteúdo, sendo esses resultados relativos ao pouco aprendido e a falta de conteúdo os maiores do período (Quadro 9). Quando comentado sobre o período, os egressos demonstraram uma insatisfação quanto à falta de acompanhamento dos docentes nas duas disciplinas de estágio do

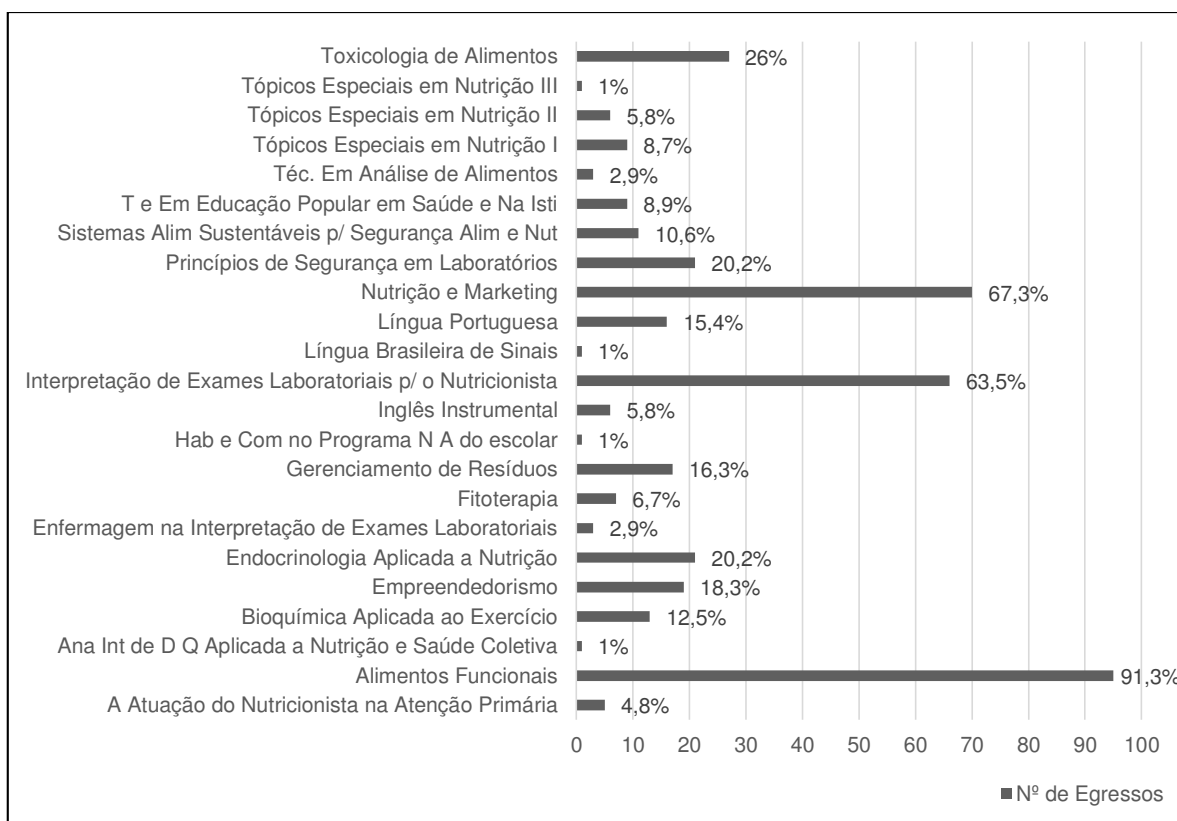
período, sendo a de Estágio supervisionado em nutrição clínica a mais apontada por essa ausência, como é possível perceber nos relatos dos ex-discentes.

“Nos estágios senti a falta dos professores, gostaria que eles tivessem mais presentes e abertos a diálogos e não apenas preocupados com resultados e principalmente no campo de estágio. [...] Deveriam ouvir, acompanhar e ajudar os alunos no local. E não deixar apenas nas mãos dos nutricionistas do local de estágio.” (Entrevistado A).

“Na minha opinião os professores deveriam fazer visitas aos campos de estágios com objetivo de acompanhar e supervisionar os alunos, mesmo tendo supervisores locais.” (Entrevistado B).

“No estágio em clínica senti falta do acompanhamento do professor (a), fui “jogada” no campo e não tive orientação como deveria.”(Entrevistado C).

Gráfico 6. Percentual de alunos por disciplina optativa cursada.



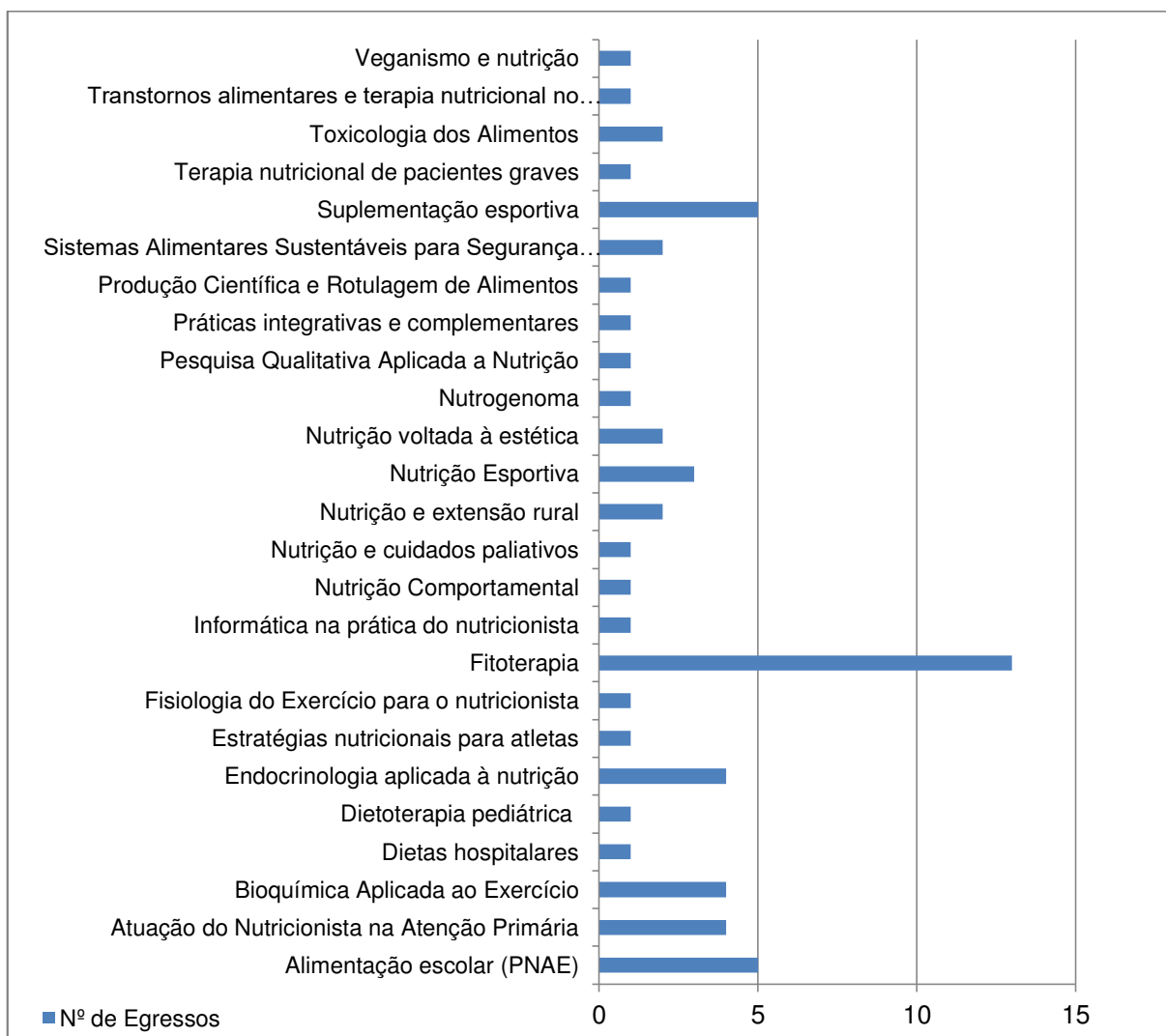
Fonte: Própria pesquisa (2018)

Considerando a obrigatoriedade de 10 créditos das disciplinas optativas serem cursados durante a graduação, 68,3% consideraram que esta carga horária seria suficiente.

Em relação às temáticas das disciplinas optativas, 6,7% afirmaram que gostaram de todas, 52,9% afirmaram ter gostado da maioria, 28,8% gostaram da minoria das temáticas, 10,6% não gostaram da maioria das temáticas e 1% afirmou

não ter gostado apenas da minoria das temáticas. Quanto às disciplinas optativas mais cursadas, 91,3% dos egressos cursaram a disciplina de alimentos funcionais, 67,3% cursaram nutrição e marketing e 63,5% a disciplina de interpretação de exames laboratoriais. Quanto as outras disciplinas optativas e número de alunos que as cursaram podem ser vistos no gráfico 6.

Gráfico 7. Disciplinas optativas sugeridas pelos nutricionistas participantes da pesquisa.

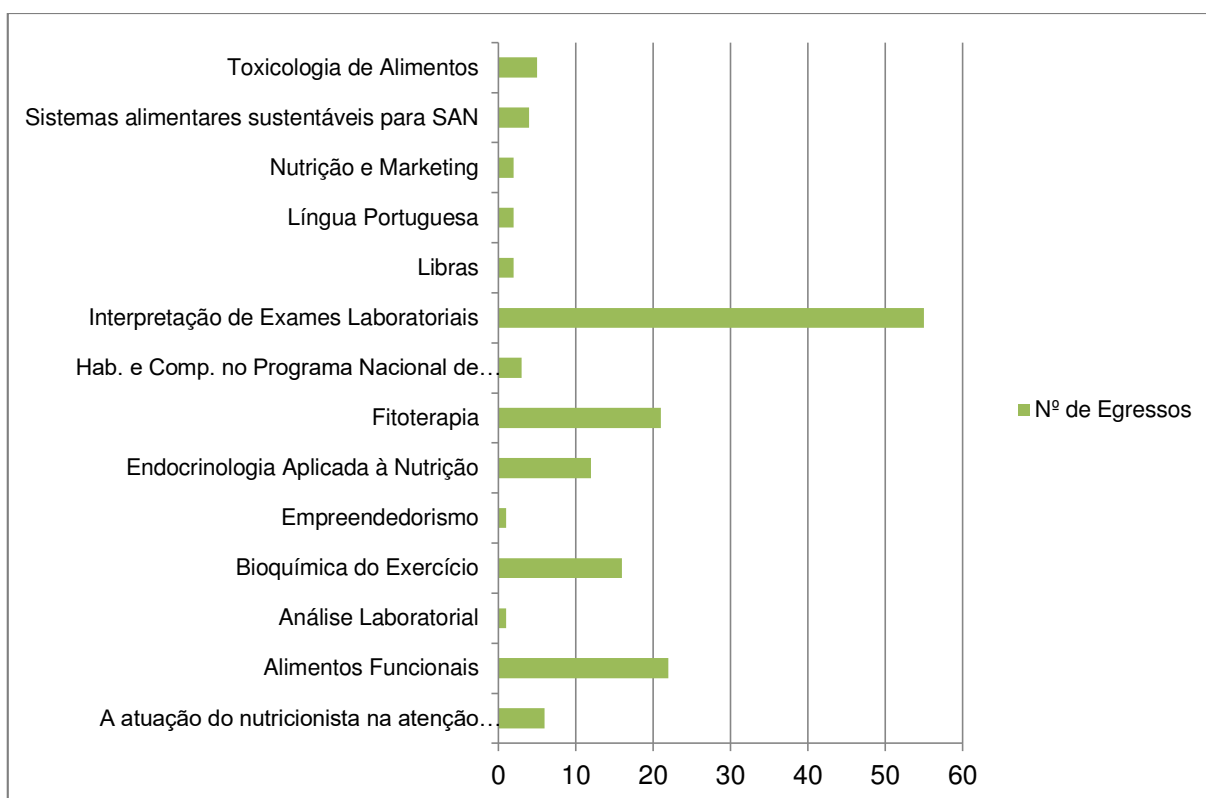


Fonte: Própria pesquisa (2018)

No gráfico 7, encontram-se sugestões de disciplinas optativas que os egressos afirmaram que gostariam ter cursado, sendo fitoterapia, disciplina optativa já existente, a mais informada pelos egressos. É importante ressaltar que entre as sugestões de disciplinas optativas informadas pelos egressos, pode-se encontrar disciplinas obrigatórias do curso, fato esse que pode ser entendido como a

necessidade de outras disciplinas voltadas para as mesmas temáticas ou aumento de suas cargas horárias com a finalidade de tornar possível o aprofundamento no estudo das temáticas abordadas por tais disciplinas.

Gráfico 8. Disciplinas optativas que deveriam ser obrigatórias na ótica dos pesquisados



Fonte: Própria pesquisa (2018)

Foi perguntado aos egressos se eles consideravam haver alguma disciplina optativa no curso que deveria ser obrigatória e 85,6% dos respondentes afirmaram que sim. Quanto às disciplinas que os ex-discentes concluíram que deveriam ser obrigatórias, as mesmas encontram-se dispostas no gráfico 8, sendo interpretação de exames laboratoriais citada por 61,8% dos egressos.

Ainda avaliando o currículo do curso, 65,4% afirmou que existem disciplinas no curso que repetem conteúdos, sendo as disciplinas da área Gestão (Fundamentos em gestão da qualidade, Gestão de UAN I, Gestão de UAN II) as mais apontadas por repetirem conteúdos, seguidas das disciplinas relativas a Bioquímica (Química de biomoléculas, Bioquímica metabólica e Bioquímica da nutrição), Ciclos de Vida (Ciclo de vida I, Ciclo de vida II e Ciclo de vida III), Fisiopatologia e Dietoterapia I e II, assim como a disciplina de Nutrição e saúde coletiva e Vigilância nutricional e saúde pública,

apontadas por apresentarem conteúdos repetidos.

83,7% de egressos expressaram que alguns conteúdos precisavam ser melhores trabalhados no seu curso, destacando-se o de Nutrição esportiva e suplementação, citado por 55,77% dos egressos, seguido por dietoterapia (7,7%), fitoterapia (6,7%), PNAE (5,8%), ciclos de vida (3,8%), metodologia científica (3,8%), transtornos e deficiências (3,8%), interpretação de exames (2,9%), alimentos funcionais (1,9%), informática aplicada a saúde (1,9%), manejo nutricional de paciente crítico (1,9%), nutrigenômica e nutrigenética (1,9%), práticas sustentáveis na alimentação (1,9%), e SUS (1,9%). Na mesma questão, muitos egressos ainda relataram que é necessária uma maior abordagem prática no curso, além da necessidade de metodologias ativas que devem ser adotadas pelos docentes, com a finalidade de não submeter o aluno apenas ao aprendizado de forma passiva.

É importante ressaltar a necessidade de utilização de metodologias ativas, pois as mesmas buscam superar a memorização dos conteúdos, propondo a construção do conhecimento a partir de vivência de situações reais, tomando as práticas e os problemas da realidade como foco para aprendizagem, atribuindo ao docente a responsabilidade de mediar esse processo (VILLARD et al., 2015). Tais metodologias são capazes de despertar a curiosidade dos estudantes, à medida que são inseridos na teorização e trazem elementos novos, aspectos que enriquecem a disciplina, não considerados na aula ou na própria percepção docente (BERBEL, 2011).

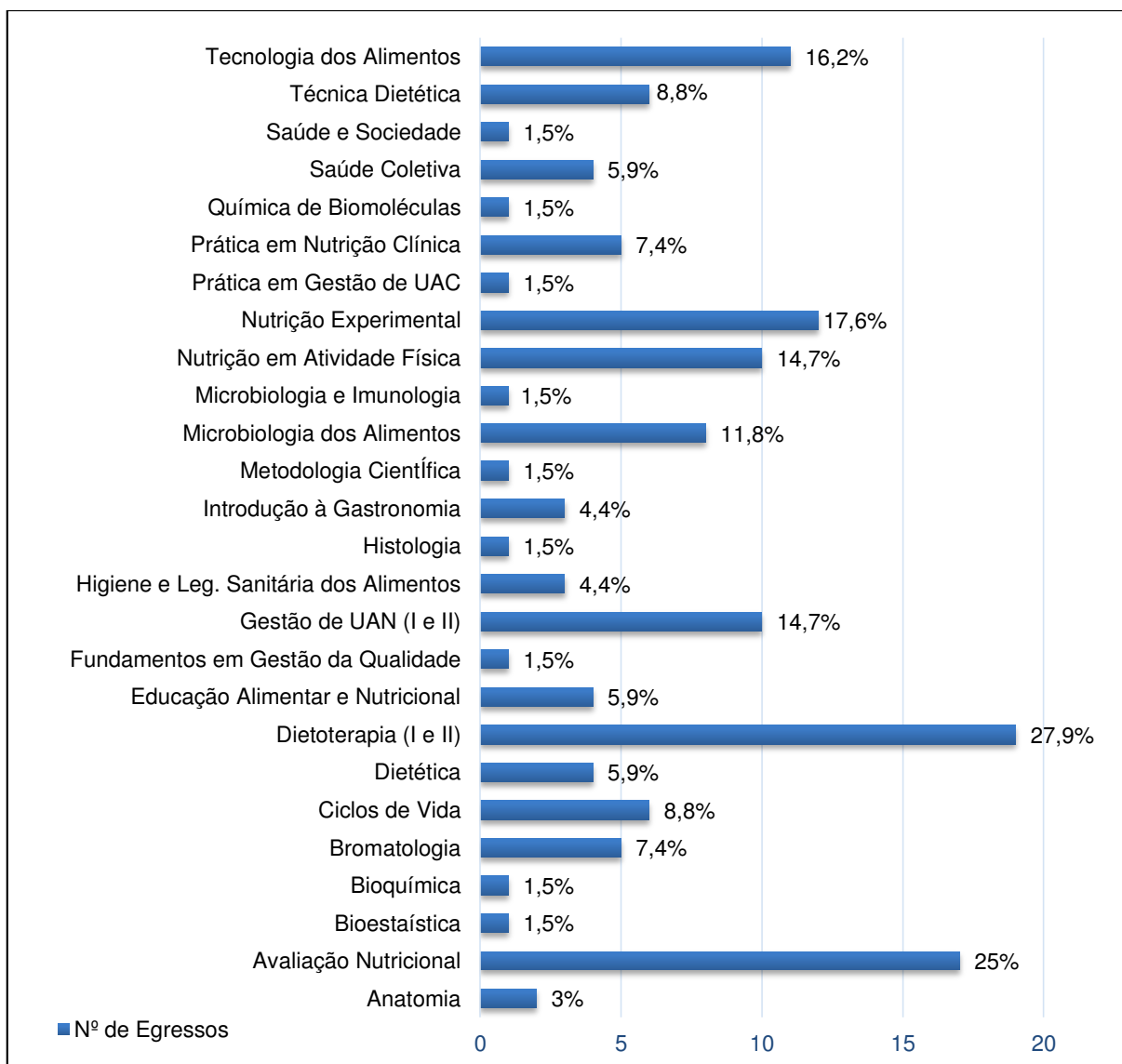
Quando questionados sobre a necessidade de criação de alguma disciplina que os egressos julgaram que faltou no curso, 57,7% afirmaram ser necessária essa criação. Quanto às disciplinas que julgaram faltar no curso as mais citadas foram: Nutrição Esportiva (23,81%), Fitoterapia (14,29%), Alimentação Escolar (11,90%), Interpretação de Exames Laboratoriais (9,5%), Endocrinologia (7,14%), Nutrição e Extensão rural (7,14%) e Nutrigenética e Nutrigenômica (7,14%).

Em relação ao trabalho das disciplinas de forma interdisciplinar, 71,2% afirmaram que as disciplinas faziam relação umas com as outras, 25% acreditavam não haver essa relação e 3,8% não souberam responder.

Os egressos também foram questionados sobre a quantidade de práticas durante o curso, e em relação à quantidade de práticas que envolvem o manejo de alimentos dentro das disciplinas teóricas, 55,8% informaram que a quantidade não foi suficiente para sua formação. Já em relação à quantidade de práticas com pessoas

(contato com a comunidade) 53,8% responderam que não foi suficiente para sua formação. Tratando-se da quantidade de práticas em laboratório, 69,2% informaram que a mesma não foi suficiente para sua formação.

Gráfico 9. Disciplinas que deveriam ter maior abordagem prática segundo o olhar dos egressos de Nutrição do estudo.



Fonte: Própria pesquisa (2018)

Após essa questão, os egressos tinham a liberdade de indicar as disciplinas que eles consideram que deveria ter um caráter mais prático, podendo ser em laboratório, com pessoas ou relacionadas ao manejo de alimentos. Dos participantes da pesquisa, 65% responderam a essa questão e as disciplinas mais citadas foram: Dietoterapia I e II (27,9%), Avaliação Nutricional (25%), Nutrição Experimental (17,6%), Tecnologia dos Alimentos (16,2%), Nutrição em Atividade Física (14,7%),

Gestão de UAN I e II (14,7%), Técnica Dietética (8,8%) e Nutrição e Ciclo de Vida I, II e III (8,8%) (Gráfico 9).

Percebe-se que a maioria dos egressos identificou a necessidade de uma maior abordagem prática em diferentes setores. Alguns estudos como o de Luz et al. (2015) já demonstraram que a dificuldade em aliar teoria e prática reforçam a ideia de que a dicotomia entre esses dois processos constitui elemento complicador do bom desempenho profissional.

Fagundes & Burnham (2004) demonstraram que a dicotomia teórico-prática da graduação e a fragmentação disciplinar dos currículos, pode refletir na atuação dos professores, que acabam reconhecendo a tarefa educativa como transmissão teórica de conhecimentos, fato que impossibilita aos alunos a articulação dos novos saberes com as novas práticas.

De acordo com as DCN do curso de nutrição, o trabalho do nutricionista deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões e, portanto, o profissional deve possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Por isso, é necessário que o projeto pedagógico do curso seja centrado no estudante como sujeito da aprendizagem, e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, para viabilizar a formação integral do aluno. É ideal que o estudante tenha contato com o ambiente de trabalho do profissional desde o início do curso, para que vivencie os cenários reais de prática, reforçando assim, a exigência de integração entre a teoria e a prática (saber e fazer) (LUZ et al., 2015).

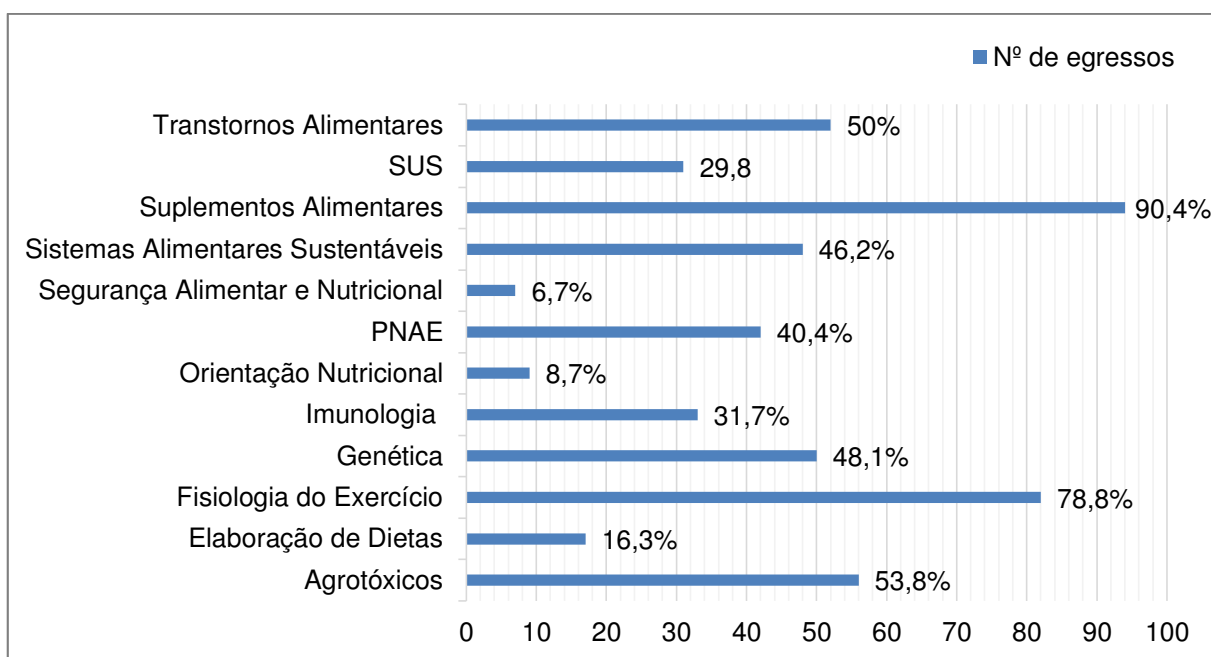
Ao não articular a teoria com a prática a tendência ao empobrecimento teórico da formação, em nome de atividades práticas ocorrerá freqüentemente, de modo que poderá gerar o desestímulo ao enfrentamento das dificuldades de compreensão e aprendizagem dos alunos e professores. Diante desse cenário, há a necessidade de desconstruir o paradigma dicotômico entre o saber e o fazer, com a finalidade de encontrar novos caminhos e perspectivas para as mudanças esperadas na formação profissional (FRANCO, BOOG, 2007).

Portanto, entende-se que a articulação entre teoria e prática pressupõe ações pedagógicas que, ultrapassando os muros acadêmicos, indicam a necessidade da inserção do aluno em realidades concretas, fazendo com que a formação também seja centrada na prática, numa contínua aproximação do mundo do ensino com o

mundo do trabalho (FERNANDES et al., 2005).

Os egressos também foram questionados sobre a contextualização do curso com a realidade que os rodeava e sobre o preparo para atuarem como nutricionistas e 61,5% responderam que o curso foi contextualizado com a realidade que os rodeava e que foram preparados para atuarem como nutricionistas, 23,1% afirmaram que o curso foi muito contextualizado e que foram muito bem preparados para atuar como nutricionista, 13,5% responderam que o curso foi pouco contextualizado e que foram preparados para atuar como nutricionista de forma regular e o restante (1,9%) afirmou que o curso não foi contextualizado e que não foi preparado para atuar como nutricionista.

Gráfico 10. Temáticas que tiveram abordagem insuficiente na percepção dos egressos estudados.



Fonte: Própria pesquisa (2018)

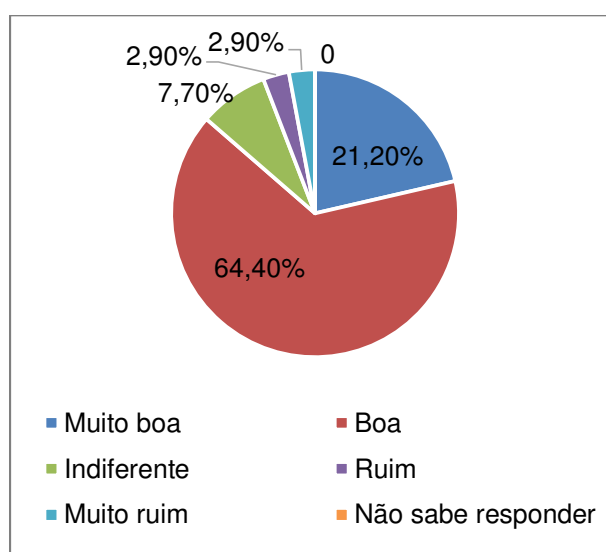
No gráfico 10, pode-se observar algumas temáticas que os egressos consideraram ter tido abordagem insuficiente no curso, sendo a temática de suplementos alimentares considerada insuficiente por 90,4% dos egressos, seguida por fisiologia do exercício, julgada como insatisfatória por 78,8%.

Já em relação à quantidade de disciplinas por período que os egressos consideram ser adequada para se obter um bom rendimento e aproveitamento, 56,7% consideram que seis (6) disciplinas é a quantidade adequada, 26,9% informaram que

a quantidade deveria ser de cinco ou menos disciplinas, 11,5% responderam que sete disciplinas é a quantidade suficiente e o restante indicou outros valores.

Quanto ao nível de satisfação com a atual matriz curricular do curso, 50% do ex-alunos indicaram estarem satisfeitos com a mesma, enquanto 29,8% afirmaram estarem insatisfeitos, 13,5% informaram não estarem satisfeitos e nem insatisfeitos, 3,8% indicaram estarem muito insatisfeitos e o restante (2,9%) informou que se encontrava muito satisfeito.

Gráfico 11. Classificação da relação professor-aluno pela percepção dos egressos.



Fonte: Própria pesquisa (2018)

Posteriormente, os egressos foram questionados sobre a relação professor – aluno durante a graduação, sendo a mesma classificada como boa por 64,4% dos participantes (Gráfico 11). 93,3% dos egressos ainda afirmaram que a relação do aluno com o professor pode interferir no aprendizado e ao comentarem abertamente sobre esta questão, a grande maioria de respostas referia-se a boa relação com professor facilitar o diálogo em sala de aula, a troca de conhecimento proveitosa, o interesse dos alunos, a possibilidade de tirar dúvidas com os professores e consequentemente a facilitação do processo de aprendizado, já sobre a má relação do aluno com o professor, os egressos informaram que muitas vezes ela era advinda da metodologia empregada pelo docente em sala de aula, que resultava no desenvolvimento de um “bloqueio” dos discentes, que não conseguiam assimilar o conteúdo ou atingir bons resultados em avaliações ou por fazer os discentes se sentirem oprimidos ou receosos para tirarem dúvidas em sala, influenciando no rendimento e aprendizado dos mesmos. É possível resumir essas percepções através

dos relatos de alguns egressos.

“Quando o aluno (a) tem um contato mais próximo do professor (a), além de se sentir mais a vontade para tirar dúvidas, torna o ambiente mais leve e facilita o processo de aprendizado.” (Entrevistado A).

“A relação com o professor poderá afetar diretamente no rendimento do aluno, professores que são opressores e não são preparados para olhar os alunos como seres humanos em processo de formação podem trazer problemas de aprendizado e até mesmo frustrações com o curso!”. (Entrevistado B).

“Se possível, mudaria essa relação mais bancária que existe entre professor e aluno. Existir uma relação mais horizontal e menos vertical. Todo mundo com vez e voz.” (Entrevistado C).

“Existem docentes que ao contrario de instigar o aluno e ajudá-lo a descobrir o seu potencial e em que pode melhorar, acaba bloqueando o aluno diante da sua metodologia. Conheço vários relatos de discentes que se viram desestimulados diante de metodologias de professores.” (Entrevistado D).

A relação professor-aluno mostra-se fundamental para a avaliação da qualidade da trajetória universitária (Soares et al., 2006). De acordo com Brait et al. (2010), essa relação depende, principalmente, do ambiente estabelecido pelo docente, da relação com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos estudantes e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Oliveira e Giustina (2018) afirmaram que algumas vezes, diferente do que se espera, a realidade das relações docente-discente apresenta-se de forma altamente hierarquizada, distante, autoritária, acarretando desinteresse, falta de investimento e confiança do discente na explicitação e superação de dúvidas, o que compromete a aprendizagem, fato esse evidenciado nesse estudo em muitos comentários dos participantes, indicando que a relação docente-discente no âmbito do ensino superior é fundamental para o êxito do processo educacional.

“Esse fenômeno educacional é algo complexo, que abarca esses diversos elementos inter-relacionados, mas cujo aspecto positivo para a construção do processo de ensino e aprendizagem é o estabelecimento de uma relação onde o principal elemento é a aprendizagem. Por essa razão, a interação entre docente e discente possui papel preponderante e toma como base as ações que um direciona ao outro. Essa relação é impactada por representações mútuas, isto é, por ideias e relações sociais que são construídas entre um e outro, e que não podem ser reduzidas ao processo cognitivo, pois envolvem dimensões tanto afetivas quanto motivacionais. Desse modo, é possível pressupor a importância da relação docente-discente no processo de ensino e aprendizagem, já que o sentimento de bem-estar que a permeia, é fundamental para a assimilação dos conteúdos” (OLIVEIRA; GIUSTINA, 2018).

Ainda observando os comentários, é relevante que Pinto e Pepe (2007) em um estudo sobre as limitações na formação do enfermeiro afirmaram que apesar dos professores citarem como características desejáveis nos alunos a condição de um cidadão e profissional criativo, participativo, crítico, ético, questionador e interativo, o desenvolvimento desses traços é dificultado ou até mesmo impedido por uma prática pedagógica desenvolvida na abordagem tradicional. Luz et al. (2015) afirmaram que embora os professores aprofundem seus conhecimentos em sua área de atuação específica, muitas vezes, pode faltar-lhes conhecimento científico sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Silva e Rodrigues (2008) enfatizaram que estratégias de ensino não convencionais devem ser utilizadas, pois as mesmas são de grande importância no processo ensino-aprendizagem por serem um meio atrativo que propicia melhor assimilação do conteúdo.

A pedagogia perfeita para ser desenvolvida em todos os momentos e para todos os conteúdos não existe. Por isso, é necessária a utilização de estratégias pedagógicas pelos docentes na articulação do processo de ensino para estimular o aprendizado. “A habilidade do professor em identificar essas diferenças e escolher o método mais adequado para cada situação é determinante para o sucesso no processo de educar” (Luz et al., 2015). De acordo com o estudo, torna-se evidente a necessidade da reflexão sobre as algumas metodologias empregadas em sala de aula e de como utilizá-las para a transformação da realidade.

83,7% dos participantes também afirmaram que para um professor lecionar uma disciplina ele precisa ser especialista na temática que a mesma aborda. Ao justificarem suas respostas a respeito dessa questão, a maioria afirmava que a especialização contribui muito na condução da disciplina, pois o professor especialista apresenta um maior conhecimento na área e conseqüentemente maior domínio de conteúdo, além de abordar a temática com maior profundidade. Alguns egressos afirmaram que a vivência/experiência do professor na área era suficiente para se ministrar uma disciplina sobre a mesma e alguns dos que não consideraram que o professor deveria ser especialista na temática da disciplina ministrada afirmaram que isso se dava pelo curso ser generalista e o profissional ser habilitado para abordar todas as áreas. Ambas percepções podem ser resumidas através dos comentários seguintes.

“Devido a formação comum todo professor tem a capacidade (sobretudo por experiência na área) de conduzir uma disciplina que não seja sua especialização, mas em alguns aspectos será falha. É notável como uma

disciplina lecionada por um professor habilitado na área é mais rica e sistematizada.” (Entrevistado).

“É necessário que aquele que ensina saiba o que está ensinando. O conhecimento básico de uma disciplina não é suficiente para que você a lecione.” (Entrevistado).

“A formação do nutricionista é generalista e uma especialização torna o profissional mais qualificado na área, porém, não torna-se necessário.” (Entrevistado).

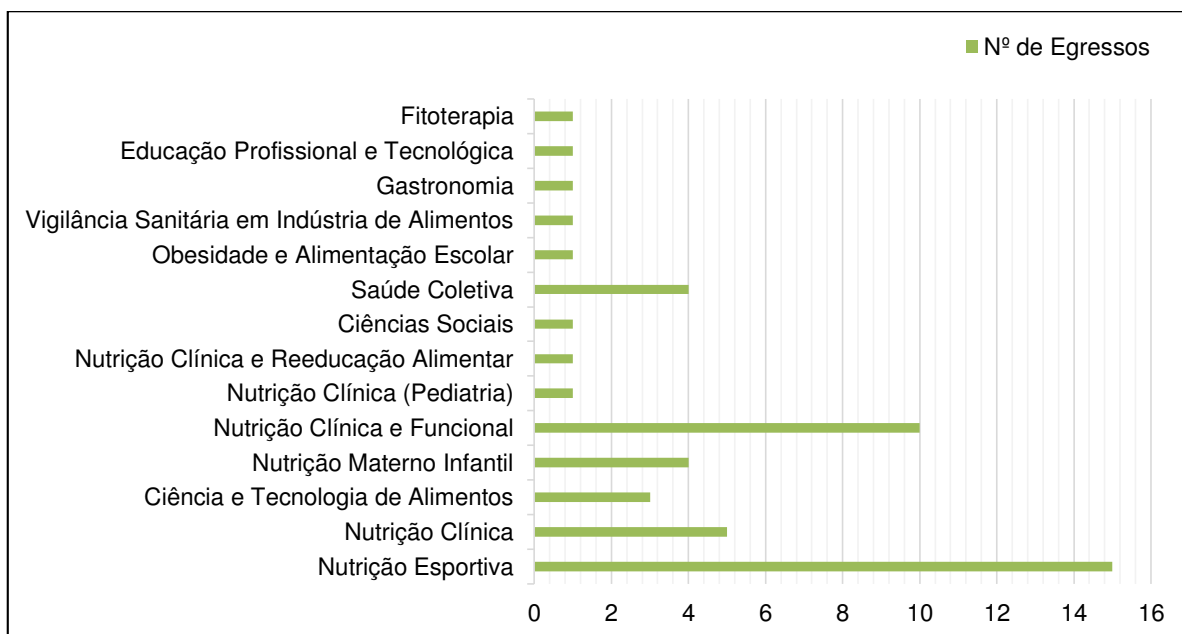
“Não precisa ser especialista, mas que tenha pelo menos vivência a fim de passar o conteúdo com segurança.” (Entrevistado).

“As disciplinas são específicas e entende-se que docentes específicos as darão. Considero até um desrespeito ao professor que estudo para área A e está lecionando B por desfalque no corpo docente.” (Entrevistado).

5.3 SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS

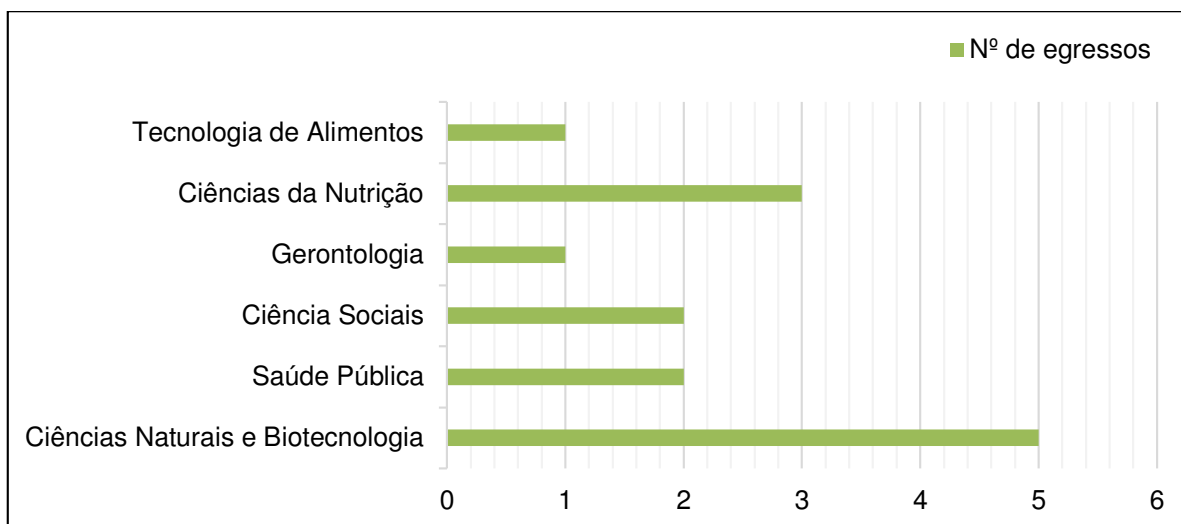
Após a graduação 51% dos egressos cursou ou está cursando especialização, sendo a área da nutrição esportiva a mais escolhida entre os mesmos (Gráfico 12). Apenas 13,5% cursaram ou estão cursando mestrado, sendo a área de ciências naturais e biotecnologia, a que mais abrangeu os ex-discentes (Gráfico 13).

Gráfico 12. Áreas de especialização dos egressos.



Fonte: Própria pesquisa (2018)

Gráfico 13. Áreas de mestrado dos egressos.



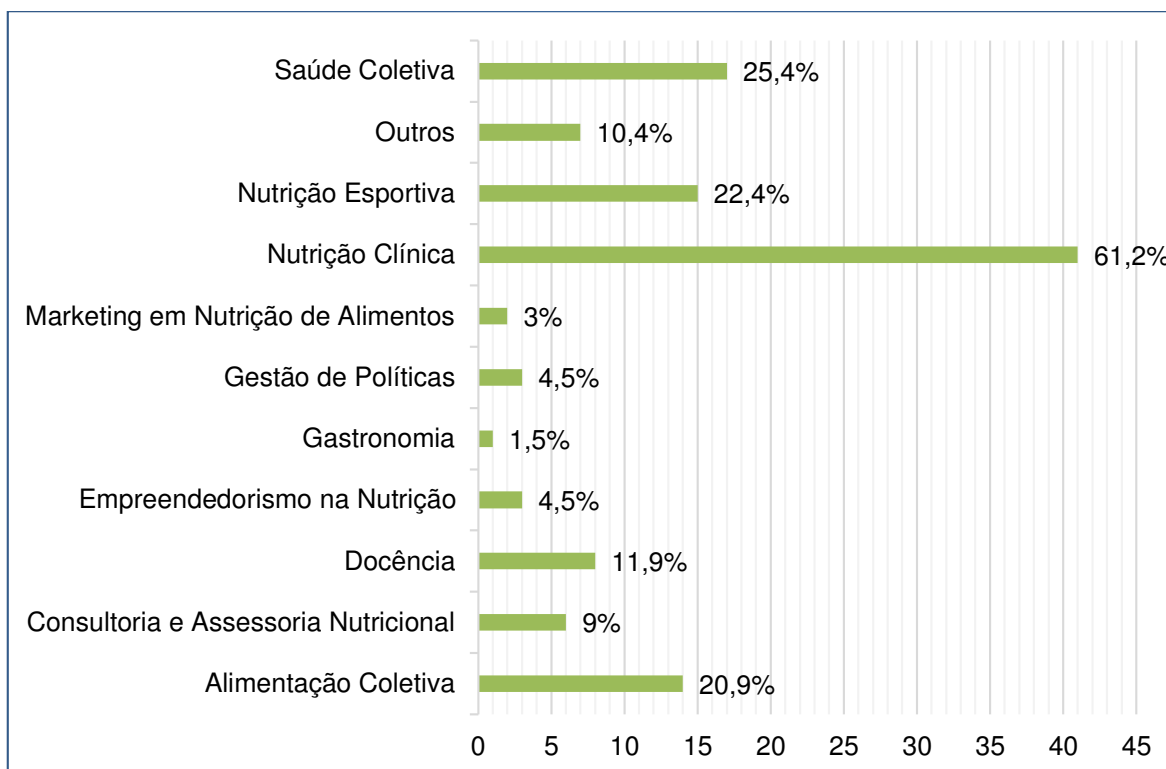
Fonte: Própria pesquisa (2018)

Estudos com o objetivo de investigar a atuação profissional, de qualquer categoria, são extremamente importantes, pois podem proporcionar melhor entendimento da situação do mercado (SOAR; SILVA, 2017).

De acordo com Cerqueira et al. (2009), estudos que visam acompanhar os egressos, além de uma possibilidade de análise sobre a educação, eles viabilizam o conhecimento de outros fatores importantes, como as mudanças no mundo do trabalho, que abrangem transformações na natureza e no processo de trabalho, novas formas de ocupação e de profissões, assim como possibilitam a observação da continuidade na formação e no desenvolvimento profissional do egresso. Os autores afirmam que através dessas informações é possível ampliar a oferta de cursos adequados às reais necessidades da sociedade, identificando as profissões com maior demanda, contribuindo para uma educação profissional comprometida com a cidadania. Soar e Silva (2017) então relatam que “resultados desses estudos com os egressos podem servir de orientação tanto para profissionais, que podem promover mudanças em suas carreiras, como para instituições de ensino, que terão subsídios para atualizações em seus projetos pedagógicos de curso”.

Sobre a situação de trabalho após a conclusão do curso, 64,4% dos egressos informaram estarem empregados atualmente.

Gráfico 14. Distribuição de egressos por área de atuação.



Fonte: Própria pesquisa (2018)

No tocante ao tipo de área na qual trabalham atualmente, pode-se perceber através do gráfico 14 que a nutrição clínica é a área na qual a maior parte dos egressos está empregada, seguida pelas áreas da saúde coletiva (25,4%), nutrição esportiva (22,4%) e alimentação coletiva (20,9%).

Soar e Silva (2017) afirmam que a concentração de atuação nas áreas clínicas da nutrição já foi identificada por outros autores, que indicaram parecer haver uma relação com o início da carreira do nutricionista: os campos de atuação na época do surgimento da profissão eram no âmbito hospitalar e na atuação em alimentação institucional, o que parece indicar possível constância no que diz respeito à inserção do nutricionista no mercado de trabalho, além da, ainda, valorização tecnicista da saúde mais presente nas áreas clínicas e de produção de refeições. Portanto, explica a área de maior concentração ser a clínica e outra grande área de concentração ser a da alimentação coletiva, entretanto, nesse estudo a inserção dos egressos na área de alimentação coletiva foi superada pela atuação dos mesmos na área de saúde coletiva, fator que pode ser explicado pelo fato de nos últimos anos os espaços neste campo de atuação terem se ampliado. As autoras ainda relatam que o crescimento de profissionais de Nutrição ocupando espaços na Saúde Coletiva, já que, a partir dos

grandes marcos para a Atenção Básica ocorridos no Brasil, como a Estratégia de Saúde da Família (ESF), a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) e passada, praticamente, uma década da criação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASFs).

Ainda sobre a situação profissional, foi perguntado aos participantes se houve algum momento em que os mesmos se sentiram incapazes de resolver ou buscar soluções para um problema profissional e 52,2% responderam não a essa questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento deste estudo, foi possível perceber aspectos relevantes do processo de formação do bacharelado em nutrição de uma Universidade pública da Paraíba. As características da sua organização curricular demonstraram que há uma necessidade de olhar com cautela para as lacunas apontadas pelos egressos, sendo perceptível e confirmado tais achados a partir das respostas dadas ao questionário.

Com a aplicação do questionário, problemáticas importantes foram levantadas como a repetitividade e ausência de conteúdos durante a graduação, que podem ser revisados de forma a atender as necessidades reais dos futuros profissionais, além da percepção sobre o distanciamento entre teoria e prática nas disciplinas. Os egressos indicaram a necessidade de remanejar algumas disciplinas entre os períodos para que elas sejam mais bem aproveitadas, além da necessidade de se aprofundar em temáticas pouco vistas nas disciplinas devido a carga horária das mesmas. Com isso, é importante ressaltar que foi possível observar a grande insatisfação dos egressos quanto a abordagem da nutrição relacionada ao esporte, que alegaram ser extremamente insuficiente no curso. O espaço universitário também foi visto como um lócus importante para o desenvolvimento acadêmico, através das atividades extracurriculares e da compreensão de como as mesmas contribuíram para o desenvolvimento desses egressos durante o curso de graduação e para o alcance dos seus objetivos profissionais, assim como na sua inserção no mercado de trabalho, apesar de ter sido extremamente relatada a dificuldade de realização dessas atividades atribuída a organização curricular.

Portanto, é importante promover uma discussão sobre a organização do curso, não só focada na inserção de novas disciplinas, mas também aliada à uma

formação docente que leve em consideração processos pedagógicos a serem utilizados em sala e desenvolvimento de projetos que forneçam experiências para além das salas de aula, promovendo assim, uma formação ampla, dotada de autonomia entre as partes envolvidas e que atenda as reais necessidades do profissional que se deseja formar.

Desse modo, a formação profissional dos recém-graduados deve ser periodicamente e rigidamente avaliada pelos gestores educacionais para que, assim, seja possível refletir acerca da adequação dessa formação às necessidades do mercado e da sociedade e possibilitar, com tais informações o planejamento e operacionalização de medidas administrativas e pedagógicas que tenham a finalidade de aprimorar a formação dos universitários do curso de graduação estudado.

O presente estudo pretende contribuir para as discussões acerca da organização curricular do curso de Nutrição da UFCG, mas, deve-se salientar que o mesmo não é conclusivo por si só, e para fomentar movimentos que levem a adaptações curriculares adequadas à realidade social, novos estudos se fazem necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thaís. **Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas**. RAE- eletrônica, São Paulo, v. 5, n. 2, Art. 17, p. 01-26, jul./dez. 2006.

ALBERTO, Thaienn Paes Leme. **A Expansão e Interiorização do Ensino Superior: uma experiência de democratização na Universidade Federal de Uberlândia**. 2017.

ASBRAN – Associação Brasileira de Nutrição. **Histórico do nutricionista no Brasil - 1939 a 1989: Coletânea de depoimentos e documentos**. São Paulo: Atheneu, 1991. 444 p.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BANDUK, Maria Luiza Sampaio. **A identidade profissional nos cursos de graduação de nutricionistas: um processo em construção**. 2005.

BANDUK, M. L. S; RUIZ-MORENO, L.; BATISTA, N. A. **A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. v.13, p. 111-120, 2009. ISSN 1414-3283.

BAPTISTA, M. T. D. S. O estudo de identidades individuais e coletivas na constituição da história da Psicologia. **Memorandum**. v.2, p.31-8, 2002.

BARLEM, J. G. T, et al. **Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos**. Rev Gaúcha Enferm., v. 33, n. 2, p. 132-138. Porto Alegre – RS, 2012.

BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. p. 203.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes, Semina: Ciências Sociais e Humanas**. v.32, n.1, Londrina, 2011.

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. Situação profissional dos nutricionistas egressos da PUCCAMP. I. Áreas de atuação, estabilidade, abandono da profissão, desemprego. **Revista de Nutrição da PUCCAMP**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 139-152. 1988b.

BOSI, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão**. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRAIT, L. F. R et al. **A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem**. *Itinerarius Reflectionis*, v. 8, n.1, p. 1-15. 2010.

BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. DF, Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997.

BRASIL / MEC / SESU. Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1996/1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior - Ministério da Educação. **Apresentação**. p.49. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição**. Resolução CNE/CES 5, de 7 de novembro de 2001. Diário Oficial da União. 2001; nov 9, Seção 1, p.39.

CALADO, C. L. A. **A expansão dos cursos de nutrição no Brasil e a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB**. 2003.

Câmara Superior de Ensino. **Regulamento de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande**. 2007.

CANESQUI, A. M; GARCIA, R. W. D. **Ciências Sociais e Humanas nos Cursos de Nutrição in Antropologia e Nutrição: um diálogo possível**. Ed Fiocruz, Rio de Janeiro, 2005.

CAVALCANTI, M. L. F. **Curso de nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade Estadual de São Paulo: evolução histórica e principais eventos: 1939/1994.** São Paulo: FSP/USP, 1996.

Cerqueira M. B. R, et al. **O egresso da Escola Técnica de Saúde da Unimontes: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho.** Trab Educ Saúde. v. 7, n. 2, p. 305-328. 2009.

Conselho Federal de Nutricionistas. **A história do nutricionista no Brasil.** Brasília: CFN, 2007.

Conselho Federal de Nutricionistas. **Inserção Profissional dos Nutricionistas no Brasil.** Brasília: CFN, 2018.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. **Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do Nutricionista no Brasil.** Rev. Nutr., Goiânia - GO. v. 12, n. 1, p. 5-19, jan-abr. 1999.

COTTA, R. M. M. et al. Pobreza, Injustiça, e Desigualdade Social: repensando a formação de Profissionais de Saúde. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 31, n. 3, p. 278-286. Rio de Janeiro, 2007.

COUTINHO, M.C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D.H.P. **Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis.** Psicol. Soc., v.19, p.29-37, 2007. Edição Especial.

D'ALMEIDA, W.O. **Projeto Pedagógico de Curso – NUTRIÇÃO. Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu.** União da Vitória – PR, 2016.

DAVOK, D. F; BERNARD, R. P. **Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. v. 21, n. 2, p. 503-521, 2016.

DELUIZ, N. Neoliberalismo e educação: é possível uma educação que atenda os interesses dos trabalhadores? **Tempo e Presença**, n. 293, p.14-6, 1997.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

FAGUNDES, N. C; BURNHAM, T. F. **Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde.** Interface: Comunic, Saúde, Educ. v. 9, n. 16, p. 105-14. 2004.

FRANCO, Ana Carolina; BOOG, Maria Cristina Faber. **Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional.**Revista de Nutrição. v. 20, n. 6, p. 643-655. Campinas, 2007

FRANCO, Ana Carolina et al. **Educação nutricional na formação do nutricionista: bases teóricas e relação teoria-prática.** 2006.

FERNANDES, J. D. Et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica.**Revista da escola de enfermagem da USP. vol.39, n.4. São Paulo, 2005.**

FERREIRA, A; SANTOS, E, A. **Expansão da Universidade Pública e o seu impacto na economia local: microevidências da ampliação dos campi da UFF em Volta Redonda.** Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional. v. 14, n. 1, p. 86-109. Taubaté – SP, 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8º ed. Rev. Atual. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

FILENO, E. F. **O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem.** UFPR, Curitiba, 2007. 118 p.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002.

JUNIOR, J. S. S; REAL, G. C. M. **A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. v. 22, n. 2, p. 385-402, jul. 2017.

KELLER-FRANCO, E; KUNTZE, T. D; COSTA, L. S. Inovação Curricular na Formação dos Profissionais da Saúde. **Revista eletrônica e-curriculum.** São Paulo, v.8, n.2, p. 1-14. 2012.

LAMPERT, J. B. **Currículo de Graduação e o contexto da Formação do Médico.** Revista Brasileira de Educação Médica. v. 25, n.1, jan-abr, 2001.

LIMA, A. F. et al. **Importância do Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Profissional**. II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal, 2017.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. . **Egressos como fonte de informação a gestão dos cursos de Ciências Contábeis**. Revista Contabilidade & Finanças, São Paulo - USP, v. 1, n.37, p. 73-84, 2005.

LUZ, M. M. A. et al. Interface: COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO. **A formação do profissional nutricionista na percepção do docente**. Piauí. v.19, n. 54, p. 509-601, 2015.

MAIA, J. A. **O currículo no ensino superior em saúde**. In: BATISTA, N. A., BATISTA, S.H., orgs. Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Senac; 2º ed rev amp., p. 99-129, 2014.

Ministério do Planejamento. Secretaria de Gestão, Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – Gespública. **Carta de Serviço ao Cidadão**. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2014.

NASCIMENTO, Amanda José Pereira. **Formação Superior em Nutrição: um estudo a partir de publicações nacionais da última década**. São Paulo, 2015. 75 p.

NEVES, Giselle Pereira. **Saúde dos Estudantes Universitários da Faculdade de Ceilândia – FCE/UnB**. Brasília, 2015.

NOGUEIRA, Maria José de Carvalho. **Saúde Mental dos Estudantes do Ensino Superior: Fatores Protetores e Fatores de Vulnerabilidade**. 2017.

OLIVEIRA, W. A; GIUSTINA, F. P. D. **Gestão educacional: relação docente/discente no ensino superior**. Brasília, v.1, nº 1, 2018.

PORTRONIERI, F. R. D. S.; ELIAS, R. C. ; FONSECA, A.B.C. **A importância das disciplinas sociais na formação em nutrição na percepção dos alunos**. In: VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências. Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

PAUL, Jean-Jacques. **Acompanhamento de egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional**. Caderno CRH. Salvador, v. 26, nº 74, p. 309-

320, Mai-Ago., 2015.

PINTO, J. B. T; Pepe, A. M. **A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica.** Rev Latino-am Enferm. v. 15, n.1, p. 120-126. 2007.

PIVETTA, H. M. F. et al. **Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária: Em busca de uma integração efetiva.** *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010.

RECINE, E. et al. **A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil.** Rev Nutr. Campinas, v. 25, n. 1, p. 21-33, 2012. ISSN 1415-5273.

REIS, E. A; REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados.** Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Minas Gerais, 2002.

RONZANI, T. M.; RIBEIRO M. S. Identidade e formação profissional do médico. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 27, n. 3, p. 229-36, 2003.

SANTOS, L. et al. **Projeto pedagógico do programa de graduação em Nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção.** Revista de Nutrição.Campinas, v.18, n. 1, p. 105-117, jan./fev., 2005.

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Diretrizes de Política Pública para o Ensino Superior Brasileiro.** São Paulo, 2017.

SILVA, L. P. **A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso: uma análise de experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no *campus* de Cuité/UFCG.** 247 p. Campina Grande, 2017.

SILVA, R. P. G; RODRIGUES, R. M. **Mudança curricular: desafio de um curso de graduação em enfermagem.** Rev Bras Enferm. v. 61, n. 2, p. 233-238, 2008.

SITTA, E. L. et al. A contribuição de estudos transversais na área da linguagem com enfoque em afasia. **Rev CEFAC.** v. 12, n. 6, p.1059-1066.

SOAR, Claudia; SILVA, Clélia Aparecida Monteiro da. **Perfil e carreira de egressos de Nutrição da Região do Vale do Paraíba-SP.** Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde. v. 12, n. 4, p. 1013-1029. 2017.

SOARES, F. P. T. P.; BOOG, M. C. F. Interdisciplinaridade no cuidado nutricional:

visão de cirurgiões e perspectivas para o ensino. **Saúde Rev.**, v. 5, n. 9, p. 21-7, 2003.

SOARES, A. P. et al. **Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas.** *Análise Psicológica*. v. 1, n. 24, p. 15-27, 2006.

SOARES, N; AGUIAR, A. C. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição; avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. **Revista de Nutrição**, v. 23, n. 5, p. 895-905, 2010.

SOUZA, L. K. C. S. et al. **Gênero e formação profissional: considerações acerca do papel feminino na construção da carreira de nutricionista.** *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde*, v. 11 n. 3, p. 773-788, 2016.

TOLEDO, A. A. D. **Saúde, formação e trabalho: a perspectiva do nutricionista ao longo de sete décadas** [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2014. 120 p.

TOLOZA, D. C. **Nutricionista: um histórico da profissão até os dias atuais.** Brasília, 2003.

VILLARDI, M. L, CYRINO, E. G; BERBEL, N. A. N. **A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

YPIRANGA, L.; GIL, M. F. **Formação Profissional do Nutricionista: Por Que Mudar?** In: SEMINÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO NO BRASIL: ÊNFASE NA GRADUAÇÃO. Salvador, agosto, 1987.

| YOSHIOKA, Akie. **Saúde Mental Coletiva nos Cursos de Engenharia – Um**

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO (EGRESSO)

Questionário Autoaplicável da Pesquisa: **O CURSO DE NUTRIÇÃO PELOS OLHOS DE QUEM FAZ: O QUE PODEMOS APREENDER?**

Queremos compreender o Curso de Nutrição do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande a partir do olhar do egresso, descrevendo o perfil dos indivíduos enquanto estudantes do Curso, apreendendo suas percepções em relação a organização do fluxograma e avaliando a interação entre teoria e prática pela percepção do egresso.

1- **Nome completo:** _____

2- **Data de nascimento:** _____ **Idade:** _____

3- **Qual o período de ingresso no curso (ex.2014.1):** _____

4- **Qual o período que colou grau (ex. 2014.2):** _____

5- **Identidade de Gênero:** () Homem () Mulher () Transgênero

6- **Cidade de origem:** () zona rural () zona urbana

Nome da Cidade: _____

7- **Sua situação de moradia quando cursava nutrição:**

() Era de Cuité e morava com os pais

() Era de Cuité e morava sozinho, com amigos ou com companheiro (a)

() Morava na residência universitária em Cuité

() Morava com amigos em Cuité e ia todo final de semana para sua cidade

() Morava com amigos em Cuité e ia raramente para sua cidade

() Morava sozinho em Cuité e ia todo final de semana para sua cidade

() Morava sozinho em Cuité e ia raramente para sua cidade

() Morava em outra cidade e ia todos os dias para Cuité. Qual? _____

() Outra _____

8- **Durante a graduação você considera que:**

() Estava com peso adequado

- Estava muito abaixo do peso
- Estava abaixo do peso
- Estava acima do peso
- Estava muito acima do peso
- Não sabe responder

9- **Após a conclusão do curso sua alimentação modificou?** () sim () não () não sei
Após a conclusão do curso seu estado nutricional modificou? () sim () não () não sei
Se SIM, seu estado nutricional? Melhorou () Piorou ()

10- **O curso de Nutrição sempre foi sua primeira opção de curso?** () sim () não
Se NÃO, qual era sua primeira opção de curso? _____

11- **Qual a razão de escolher o Curso de Nutrição:**

- Mercado de Trabalho
- Influência familiar
- Influência da mídia
- Contribuição para a sociedade
- Interesse pelos temas: saúde e alimentação
- Não ter conseguido ingressar na primeira opção de Curso
- Outros _____

12- **Após a graduação você cursou ou está cursando especialização?** () Sim () Não
Se SIM, informe a área: _____

Após a graduação você cursou ou está cursando mestrado? () Sim () Não
Se SIM, informe a área: _____

Após a graduação você cursou ou está cursando doutorado? () Sim () Não
Se SIM, informe a área: _____

13- **Você trabalha atualmente?**

- Sim () Não

14- Em qual/quais áreas da Nutrição você trabalha atualmente?

- Nutrição Clínica
- Saúde Coletiva
- Consultoria e Assessoria Nutricional
- Alimentação Coletiva
- Empreendedorismo na Nutrição
- Nutrição Esportiva
- Nutrição Esportiva
- Gestão de Políticas
- Gastronomia
- Marketing em Nutrição e Alimentos
- Docência
- Outros

15- Houve algum momento em que você se sentiu incapaz de resolver ou buscar soluções para problemas profissionais?

() Sim () Não

16- Durante sua graduação você participou de alguma dessas atividades?

- PIVIC/PIBIC
- Extensão
- Monitoria
- Projetos de Pesquisa
- PET
- Outros
- Não participei

17- O fato de você ter participado (ou não) de algumas dessas atividades influenciou de alguma forma a sua formação profissional? Explique.

18- Você considera que a organização do fluxograma do curso contribuiu ou dificultou a sua

participação nas atividades citadas anteriormente (Monitoria, pesquisa e extensão)? Explique.

19- Como você avalia o fluxograma do Curso de Nutrição, ou seja, a disposição das disciplinas por período:

() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Ruim () Muito Ruim () Não sabe opinar

20- Sobre as disciplinas informe a sua opinião escrevendo nos espaços:

- Em relação à importância coloque: muito importante, importante, pouco importante, nada importante ou não sei;

- Em relação ao aprendizado coloque: aprendi muito, aprendi, aprendi pouco ou não sei

- Em relação ao conteúdo coloque: muito bom, satisfatório, falta conteúdo ou não sei

Primeiro Período:

Disciplina	Importância	Aprendizado	Conteúdo
Citologia			
Embriologia e Histologia			
Anatomia Humana Básica			
Química de Biomoléculas			
Introdução a nutrição			
Informática aplicada à saúde			
Parasitologia Humana			
Metodologia Científica aplicada à saúde			

Se desejar comentar sobre o porquê da sua resposta para alguma das disciplinas, fique a vontade:

Segundo Período:

Disciplina	Importância	Aprendizado	Conteúdo
------------	-------------	-------------	----------

Microbiologia e Imunologia			
Fisiologia Humana			
Genética			
Bioquímica			
Saúde e Sociedade			
Bioestatística			
Epidemiologia			

Se desejar comentar sobre o porquê da sua resposta para alguma das disciplinas, fique a vontade:

Terceiro Período

Disciplina	Importância	Aprendizado	Conteúdo
Microbiologia dos alimentos			
Bioquímica da nutrição			
Patologia geral			
Bromatologia geral			
Antropologia da Nutrição			
Psicologia e Saúde			
Avaliação Nutricional			

Se desejar comentar sobre o porquê da sua resposta para alguma das disciplinas, fique a vontade:

Quarto período:

Disciplina	Importância	Aprendizado	Conteúdo
Higiene e Legislação Sanitária de Alimentos			
Técnica dietética			
Fisiopatologia da Nutrição			

Bioquímica dos Alimentos			
Educação Nutricional			
Nutrição em Saúde Coletiva			
Nutrição e Ciclo de Vida I			
Fundamentos em Gestão da Qualidade			

Se desejar comentar sobre o porquê da sua resposta para alguma das disciplinas, fique a vontade:

Quinto período

Disciplina	Importância	Aprendizado	Conteúdo
Gestão de Unidades de Alimentação Coletiva I			
Dietética			
Dietoterapia I			
Tecnologia dos Alimentos			
Farmacologia aplicada a Nutrição			
Prática em Saúde Coletiva			
Nutrição e Ciclo de Vida II			
Nutrição e Atividade Física			

Se desejar comentar sobre o porquê da sua resposta para alguma das disciplinas, fique a vontade:

Sexto Período

Disciplina	Importância	Aprendizado	Conteúdo
Gestão de Unidades de Alimentação Coletiva II			

Dietoterapia II			
Análise sensorial dos Alimentos			
Nutrição Experimental			
Vigilância Nutricional e Saúde Pública			
Nutrição e Ciclo de Vida III			
Ética, Bioética e orientação profissional			
Projetos de Pesquisa em Nutrição			

Se desejar comentar sobre o porquê da sua resposta para alguma das disciplinas, fique a vontade:

Sétimo Período

Disciplina	Importância	Aprendizado	Conteúdo
Prática em Gestão de UAC			
Prática de Nutrição Clínica			
Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva			

Se desejar comentar sobre o porquê da sua resposta para alguma das disciplinas, fique a vontade:

Oitavo Período

Disciplina	Importância	Aprendizado	Conteúdo
Estágio Supervisionado em UAC			
Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica			
Trabalho de Conclusão de Curso			

Se desejar comentar sobre o porquê da sua resposta para alguma das disciplinas, fique a vontade:

21- O Curso de Nutrição exige que sejam cursados 10 créditos de disciplinas optativas:

Sobre as optativas você acha que são:

Em relação à importância:

Muito importantes Importantes Pouco Importantes Nada Importantes Não sabe

Se desejar comentar sobre o porquê da sua resposta, fique à vontade:

22- Em relação à quantidade de créditos de disciplinas optativas (10 créditos):

Deveria ter menos Deveria ter mais Está suficiente

23- Em relação às temáticas que as optativas oferecem:

Gostei de Todas a Temáticas

Gostei da Maioria das Temáticas

Não Gostei de todas as Temáticas

Não Gostei da Maioria das Temáticas

24- Quais disciplinas optativas você cursou?

A Atuação do Nutricionista na Atenção Primária

Alimentos Funcionais

Ana Int de D Q Apli a Nutrição e Saúde Coletiva

Bioquímica Aplicada ao Exercício

Empreendedorismo

Endocrinologia Aplicada a Nutrição

Enfermagem na Interpretação de Exames Laboratoriais

Fitoterapia

Gerenciamento de Resíduos

Hab e Com no Prog N.A do Escolar

Inglês Instrumental

Interpretação de Exames Laboratoriais para o Nutricionista

Língua Brasileira de Sinais

Língua Portuguesa

Nutrição e Marketing

-] Princípios de Segurança em Laboratórios
-] Sistemas Alimentares Sustentáveis para Segurança Alimentar e Nutricional
-] T e Em Educação Popular em Saúde e Na Isti
-] Téc. Em Análise de Alimentos
-] Tópicos Especiais em Nutrição I
-] Tópicos Especiais em Nutrição II
-] Tópicos Especiais em Nutrição III
-] Toxicologia de Alimentos
-] Outra _____

25- Você teria alguma sugestão de Disciplina Optativa que gostaria de ter cursado?

26- Há alguma disciplina optativa no curso que você considera que deveria ser obrigatória?

) não) sim Qual? _____

27- Na sua opinião, existem disciplinas que repetem conteúdos ao longo do curso?

) sim) não

Se sim, quais as disciplinas que apresentam conteúdos repetidos?

28- Você acredita que falte (m) algum (ns) conteúdo (s) que precise (m) ser melhor trabalhado (s) no seu curso?

) sim) não

Se sim, quais temas?

29- Se você pudesse, criaria alguma disciplina que julga que faltou no seu curso?

) sim) não

Poderia citar?

30- Você acha que o seu curso trabalhou as disciplinas de forma interdisciplinar? Ou seja, as disciplinas faziam relação umas com as outras?

sim não não sei opinar

31- Você acredita que a quantidade de práticas em laboratório dentro das disciplinas teóricas foi suficiente para sua formação?

sim não não sei opinar

32- Você acredita que a quantidade de práticas que envolve o manejo de alimentos dentro das disciplinas teóricas foi suficiente para sua formação?

sim não não sei opinar

33- Você acredita que a quantidade de práticas com pessoas (contato com a comunidade) dentro das disciplinas teóricas foi suficiente para sua formação?

sim não não sei opinar

34- Quais disciplinas você gostaria que tivesse um caráter mais prático (seja em laboratório, em relação ao manejo de alimentos ou envolvendo pessoas)?

35- Você acha que seu curso foi contextualizado com a realidade que o rodeava? Você considera que foi bem preparado (a) para atuar como nutricionista?

o curso foi muito contextualizado e fui muito bem preparado (a) para o mundo

o curso foi contextualizado e fui preparado (a) para o mundo

o curso foi pouco contextualizado e fui preparado (a) para o mundo de forma regular

o curso não foi contextualizado e fui mal preparado (a) para o mundo

36- Dentre as temáticas que seguem, você julga que alguma delas teve abordagem insuficiente durante a graduação?

[] SUS

- Programa Nacional de Alimentação Escolar
- Segurança Alimentar e Nutricional
- Agrotóxicos
- Fisiologia do exercício
- Transtornos Alimentares
- Orientação Nutricional
- Elaboração de dietas
- Sistemas Alimentares Sustentáveis
- Suplementos Alimentares
- Imunologia
- Genética

37- Qual a quantidade de disciplinas, por período, você considera adequada para se obter um bom rendimento e aproveitamento?

- 5 ou menos 6 7 8 9 10

38- Indique seu nível de satisfação com a grade curricular do curso.

- Muito insatisfeito.
- Insatisfeito.
- Satisfeito.
- Muito satisfeito.
- Nem insatisfeito, nem satisfeito.

39- Como você classificaria a relação professor – aluno durante a graduação?

- Muito boa Boa Indiferente Ruim Muito Ruim Não sabe responder

40- Você acredita que a relação com o professor pode interferir no aprendizado?

- sim não

Justifique sua resposta: _____

41- Na sua opinião, para um professor lecionar uma disciplina ele precisaria ser especialista na temática que a mesma aborda?

() sim () não

Por que? _____

ANEXO

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.

TERMO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

Prezado (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “O CURSO DE NUTRIÇÃO PELOS OLHOS DE QUEM FAZ: O QUE PODEMOS APREENDER?” referente ao Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Maria Clara Melo de Souza, sob a orientação da professora Ms. Vanille Valério Barbosa Pessoa Cardoso, ambas vinculadas ao Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande.

O objetivo da pesquisa é apreender a percepção dos egressos de nutrição do CES-UFCG em relação ao curso. Para participar é preciso que você responda o questionário on-line que foi enviado e assine o termo.

Destacamos que as informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e é assegurado o sigilo sobre a sua participação, de acordo com as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Os resultados deste trabalho deverão ser divulgados em revistas científicas, mas com a garantia de que, em nenhuma circunstância, os entrevistados poderão vir a ser identificados. Você poderá recusar a participação na pesquisa sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo, porém, se você autorizar, o resultado dessa pesquisa vai ser muito importante para entender e aperfeiçoar o curso de Nutrição que você decidiu fazer. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes desta pesquisa científica.

Agradecemos sua participação.

Atenciosamente,

Maria Clara Melo de Souza
Pesquisadora

Endereço para contato e esclarecimento de dúvidas: Unidade Acadêmica de Saúde Centro de Educação e Saúde Universidade Federal de Campina Grande Olho D'Água da Bica s/n - Cuité-PB CEP: 58175-000 - Tels: (83) 3372-1900/9931-9774 Endereço eletrônico: vanillepessoa@gmail.com
--

Eu, _____ declaro que autorizo a participação na pesquisa “O CURSO DE NUTRIÇÃO PELOS OLHOS DE QUEM FAZ: O QUE PODEMOS APREENDER?”, realizada pela estudante Maria Clara Melo de Souza, sob a orientação da professora Ms. Vanille Valério Barbosa Pessoa Cardoso.

Assinatura do estudante

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Olhares diferenciados sobre o curso de Nutrição de um campus de expansão da Paraíba

Pesquisador: Vanille Valério Barbosa Pessoa

Versão: 1

CAAE: 03657818.4.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 145595/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Olhares diferenciados sobre o curso de Nutrição de um campus de expansão da Paraíba que tem como pesquisador responsável Vanille Valério Barbosa Pessoa, foi recebido para análise ética no CEP UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG em 29/11/2018 às 09:36.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br