CARMEM LISIANE ESCOUTO DE SOUZA

LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: HISTÓRIAS DE UM CURSO DE NUTRIÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carmen Lucia Bezerra Machado

Porto Alegre

2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Agradeço a todas e todos, parceiros de caminhada
que, direta ou indiretamente, contribuíram
para a construção desse trabalho.

Em especial, à minha família: marido, mãe, pai, irmão e avó,
companheiros de vida e de luta sempre fortes e dando força,
pacientes e impacientes ao meu lado, abrindo mão do tempo comigo
para concretizar esta dissertação.

À orientadora, professora Carmen Machado,
com quem compartilhei momentos difíceis e felizes durante essa caminhada,
sempre tendo palavras de aconchego e sabedoria para orientá-la.

A quem posso, também, carinhosamente chamar de orientadora, professora Mari Forster,
que, da mesma forma, sabe acolher e comprometer -se, estando sempre
por perto para dar uma mão amiga e um empurrão: vai!

Aos professores e professoras... com quem aprendi
muito e por isso hoje posso escrever esse agradecimento...

Às amigas fiéis, Joici, Michele e Juliana,
que sempre se preocuparam com a Carmem, como ela anda,
quando vai terminar, se está bem; amigas com as quais compartilho a vida.

Às amigas que conheci no mestrado, Vera e Beth,
com as quais compartilhei angústias e conquistas acadêmicas,
entre outras coisas! Amigas de coração e não só de academia.

Às amigas e colegas Heloiza, Evanilda, Catia, Nado, Mara, Beti...
que me acompanharam em diferentes momentos dessa trajetória, me ajudaram e
passaram muita força e coragem quando com eles me encontrei.

Às minhas parceiras do PPGEDU, Ione e Mary; e o parceiro Edu,
sempre dispostos quando deles precisei.

À Rita e ao pessoal do PAS, que compreensivamente me
liberaram em alguns momentos para a conclusão deste trabalho.

Se para alguém não agradeci, não foi por esquecimento,
agradeço! Se agradecesse a todos,
a lista se tornaria maior que a própria dissertação!

Um convite...

Após mostrar que todos são filósofos, ainda que, a seu modo, inconscientemente (porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na "linguagem", está contida uma determinada concepção do mundo), passemos ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema:

é preferível 'pensar' sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, 'participar' de uma concepção do mundo 'imposta' mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente

ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera da atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Antonio Gramsci

RESUMO

A presente dissertação de mestrado pesquisa limites e possibilidades viáveis de observar, analisar e interpretar na construção do projeto político-pedagógico do Curso de Nutrição na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A autora é convidada, enquanto pedagoga, a assessorar este processo de construção. A pesquisa ganha um caráter de acompanhamento, participação e atuação, caracterizando-se por uma metodologia qualitativa de pesquisa-ação. Ao participar do processo de construção do projeto político-pedagógico, com o objetivo principal de observar, discutir e analisar possibilidades e limites, propõe caminhos para a concretização do mesmo. Ainda é estabelecida uma relação entre Educação e Nutrição em nossa sociedade nos seus processos de construção social buscando diferenças e aproximações entre uma área e outra, em suas concepções e na formação que promovem. O campo de pesquisa é apresentado por uma caracterização que considera a constituição social e profissional, a legislação que o rege (enquanto ensino) e como se constitui o curso pesquisado. Por fim, faz considerações sobre o trabalho e apontamentos em relação ao curso de Nutrição, no que diz respeito ao seu reconhecimento, dentro da própria instituição, à consolidação de sua identidade enquanto curso e a necessidade de constituição de um corpo docente efetivo de professoras nutricionistas, de maneira a garantir a implementação, o desenvolvimento e a continuidade de uma proposta político-pedagógica. Como eixo, acredita-se que a relação estabelecida nesta dissertação entre a conscientização e a prática pedagógica, entendida como processo de humanização, possa provocar um movimento de reflexão-ação-reflexão capaz de pensar e transformar a própria prática educativa, a práxis.

Palavras-chave:
Formação de professores – educação – curso de nutrição – identidade – projeto político-pedagógico

RESUMEN

La presente disertación de maestría investiga límites y posibilidades de la construcción del proyecto político-pedagógico del Curso de Nutrición en la Facultad de la Medicina de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur. La autora, en cuanto pedagoga, en la condición de asesora hicé el analisis, de la construcción del proyecto. La investigación gana un carácter de acompañamiento, participación y actuación caracterizándose por una metodología de investigación - acción de naturaleza cualitativa. Tiene como objetivo principal, al participar del proceso de construcción del proyecto político-pedagógico, observar, discutir y analizar las posibilidades y los límites de su construcción proponiendo, así, caminos para su concretización, a partir de una miarada pedagogica. La importancia de esa perspectiva es que todavia es establecida una relación entre Educación y Nutrición en nuestra sociedad; en sus procesos de construcción social, buscando diferencias y aproximaciones entre una y otra área, en sus concepciones y en la formación que promueven. El campo de investigación se presenta por una caracterización que considera la constitución social y profesional, la legislación que mientras lo rige, le enseña, y como se constituye el curso investigado. Finalmente, aporta las conclusiones personales acerca del trabajo y los apuntes en relación al curso de Nutrición, en aquellos aspectos que dice respecto a su reconocimiento, dentro de la propia institución, también como la consolidación de su identidad en cuanto carrera y la necesidad de la constitución de un cuerpo efectivo de profesoras nutricionistas, de modo a garantizar el desarrollo y la continuidad de una propuesta político-pedagógica. Como eje, se cree que la relación establecida en esta disertación entre la concientización y la práctica pedagógica, entendidas como un proceso de humanización pueden provocar un movimiento de reflexión – acción – reflexión capaz de pensar y transformar la propia práctica educativa, en práxis.

Palabras clave:
Formación de profesores – educación – curso de nutrición – identidad – proyecto político-pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

1 O PRINCÍPIO: CONTANDO UMA HISTÓRIA 12

2 METODOLOGIA: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA 26

3 EDUCAÇÃO E NUTRIÇÃO: HISTÓRIAS COMPARTILHADAS 38

4 CONHECENDO A NUTRIÇÃO: CONTANDO OUTRA HISTÓRIA 49

4.1 NUTRIÇÃO: ORIGEM E FORMAÇÃO PROFISSIONAL 49

4.2 NUTRIÇÃO: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 56

4.3 NUTRIÇÃO: O CURSO DE GRADUAÇÃO NA FAMED/UFRGS 62

5 ENTRE TANTAS HISTÓRIAS: A ANÁLISE DE UM PROCESSO 70

5.1 PPP – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 70

5.2 O PROCESSO ANALISADO 75

5.3 LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DO PPP 99

NO FIM, FELIZES PARA SEMPRE... OU NÃO! 104

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 112

APÊNDICE 115

INTRODUÇÃO

A escolha de desenvolver uma pesquisa em dois campos de conhecimento, Educação/Pedagogia e Saúde/Nutrição, já se caracteriza como um desafio. Aliado a isso, pesquisar a formação docente e o processo de construção de um projeto político-pedagógico torna o desafio ainda maior e mais instigante.

Assim, esta pesquisa busca conhecer os limites e possibilidades viáveis de observar, analisar e interpretar a construção do projeto político-pedagógico (PPP) do Curso de Nutrição na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estando eu inserida como pedagoga neste contexto como quem é convidada a assessorar tal processo de construção. Logo, a pesquisa ganha um caráter de acompanhamento, participação e atuação, caracterizando-se por uma metodologia de pesquisa-ação de natureza qualitativa.

Ao longo dessa pesquisa, tive como objetivo principal participar do processo de construção do projeto político-pedagógico, observando, discutindo e analisando possibilidades e limites de sua construção propondo, assim, caminhos para sua concretização a partir do lugar de pedagoga que acompanha e

assessora o processo, mas que não se propõe a redigir e elaborar individual e isoladamente o texto do PPP.

Passei, então, a me questionar acerca de que facilidades e dificuldades são encontradas no processo de pesquisa-ação e na construção do projeto político-pedagógico do Curso de Nutrição na FAMED/UFRGS? E, o que pensam e expressam, por fala e ações, as docentes do curso de Nutrição sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico e do próprio curso; e como eu atuo junto a esse processo?

Anuncia-se que o desafio continua, ainda maior e melhor! Tenho a possibilidade de participação, por meio da ação-reflexão-ação, o que ultrapassa os limites de uma pesquisa de âmbito teórico, ou baseada em entrevistas, abrindo mais possibilidades à transformação social.

Tal como nos contos de fadas, passo a contar um pouco das histórias que marcam o caminho que começa a ser construído neste trabalho.

No primeiro capítulo, **O PRINCÍPIO: CONTANDO UMA HISTÓRIA**, conto minha história, o que constitui a profissional e a pessoa que agora escreve, o que me levou a realizar essa pesquisa e a escolha do objeto.

No segundo, **METODOLOGIA: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA**, apresento o problema de pesquisa, os objetivos e as questões iniciais e a forma que alterei, de acordo com a necessidade que senti, inserida no campo de atuação e que passaram a sulear este trabalho no percurso pesquisado e traço a metodologia

pela qual caminhei durante o processo, sem tomá-la como dogma e sim como uma possibilidade.

No terceiro capítulo, **EDUCAÇÃO E NUTRIÇÃO: HISTÓRIAS COMPARTILHADAS**, faço um breve apanhado sobre a Educação na nossa sociedade, no processo de construção social, tentando aproximar sua história com a da Nutrição, no que se refere a suas concepções e a formação que promovem. Apresento, também, a base teórica que sustenta este trabalho.

No quarto capítulo, **CONHECENDO A NUTRIÇÃO: CONTANDO OUTRA HISTÓRIA**, caracterizo o campo de pesquisa, a Nutrição, a partir de sua constituição social do profissional, da legislação que a rege enquanto ensino e, como se surge e se organiza o curso de Nutrição na FAMED/UFRGS[1].

No último capítulo, **ENTRE TANTAS HISTÓRIAS: A ANÁLISE DE UM PROCESSO**, trago os pressupostos que orientam minha perspectiva, no que entendo sobre projeto político-pedagógico, para que o leitor identifique o ponto de partida da análise do processo pesquisado, em que apresento, posteriormente, os limites e possibilidades observados durante o tempo em que participei da construção do projeto do Curso de Nutrição/FAMED/UFRGS.

NO FIM, FELIZES PARA SEMPRE... OU NÃO!, Neste momento, faço os apontamentos e reflexões acerca do processo vivenciado enquanto pesquisa encontrando as dificuldades que tive, o que pude aprender e os limites

[1] Faculdade de Medicina/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

enfrentados, tendo sempre como princípio, o comprometimento com o trabalho realizado.

Ao longo do texto, delineio o que pretendo trabalhar com a educação e saúde propondo, como eixo, a articulação entre conscientização e humano, por meio da tomada de consciência e a prática docente entendida enquanto processo de humanização, retomo, com vistas a uma possível transformação[2] social, política e pedagógica.

[2] Acrescento: se eu, educadora e pesquisadora atuante no processo, não acreditar na possibilidade de transformação, nem que seja em/de micro relações, em nível de consciência, reflexão e ação, todo trabalho deixa de ter sentido...

1 O PRINCÍPIO: CONTANDO UMA HISTÓRIA

Quando se inicia uma pesquisa, uma das primeiras coisas a fazer, acredito, é apresentar quais as origens da mesma. Na tentativa de buscar o princípio, conto a minha vida através da *vida* que venho *vivendo*.

Ao longo da minha história de vida, é possível perceber três movimentos constantes: mudar/transformar[3], permanecer e aprender. Muda-se/transforma-se o que é necessário, permanece o que é essencial e abre-se para aprender o novo. Desde a infância, passando pela escolha profissional, até a definição desta pesquisa, identifico e reconheço estes movimentos.

Fui criada numa chácara e tive uma infância bonita e tranqüila. Lá, subia em árvores, comia fruta no pé, tinha cachorros, gatos e galinhas, apanhava lenha no mato, corria, brincava... Aprendi a entrar em contato e sentir a natureza, sendo que ainda tinha as minhas responsabilidades...

---

[3] Coloco essas duas palavras, mudar e transformar, lado a lado. Entretanto, o que quero ressaltar é que mudar não implica em, necessariamente, transformar. Para mim transformação implica necessariamente em uma ação consciente que, como afirma Gramsci, é trazer do velho o que é necessário para construir o novo.

Quando tinha cerca de cinco anos e meio, minha família se mudou para uma casa em terreno "normal", mas bem menor do que o da chácara! A minha preocupação era deixar a goiabeira, não podia levá-la! E, para minha surpresa, na casa nova tinha outra goiabeira na qual também podia subir.

Bem, este foi um ano de mudanças na minha vida. Perdi espaço, natureza, avô e bisavô por parte de mãe (fui criada o tempo todo com eles; junto a essa perda, minha infância também parecia estar indo embora). Em seguida, ganhei outro espaço – ou fui colocada nele – a escola. No início, houve a rejeição, não queria ficar naquele lugar... Não estava certo: por que tinha que sair da chácara, ficar sem as pessoas que amava e ir para um lugar desconhecido com pessoas desconhecidas?

Em pouco tempo passei a adorar a primeira professora. Já não era mais desconhecida, tão pouco meus colegas – embora permanecesse distante deles. Da professora não, dela me aproximei e me apaixonei; ali, naquele ano, já tinha na imaginação a idéia de ser professora quando crescesse.

A escola se tornou o melhor espaço que queria e podia estar quando não estivesse em casa; e, quando em casa, transformava esta em escola. Fui entrando, permeando, interpenetrando na escola. Ela fazia parte de mim e eu dela. Muito da minha formação se deu por atividades consideradas extracurriculares, que fizeram parte do currículo que construí.

Quando terminou o antigo primeiro grau, fiz a escolha consciente para cursar o magistério, escolha que já vinha se materializando há algum tempo, tanto pelas professoras que tive, quanto pelo gosto do ambiente escolar.

Mesmo com meu entusiasmo, no Magistério tive embates e enfrentamentos fortes. Uma professora em especial, que adorava e admirava e o carinho também era recíproco; a relação desta professora comigo mudou, passou a ser de "perseguição" em função de "histórias" que lhe foram contadas. Eu sem saber do que se passava, ingenuamente, realizei meu pré-estágio que, tanto por mim quanto pela escola de atuação, foi considerado muito bom, por essa professora (que era minha supervisora) foi considerado "mais ou menos" – para mim uma decepção.

Outra decepção ocorreu quando percebi que professoras foram tendo atitudes e discursos contraditórios, como, por exemplo, sobre o planejamento. No discurso, o plano de aula era flexível, podia ser alterado quando se julgasse necessário por vários possíveis motivos. Na prática, isto não acontecia. O plano de aula não podia ser alterado, nem o delas como professoras formadoras, nem os meus como professora estagiária e nem quando um convidado não podia vir no dia previamente planejado e viesse em outro, como, por exemplo, aconteceu no meu pré-estágio.

A construção do conhecimento foi - me apresentada de tal forma, que saí do terceiro ano com vontade de criticar Piaget; não poderia conceber que alguém fizesse uma "teoria" da construção do conhecimento baseada em experimentos com seus filhos e ditasse estágios definidos. Hoje, não posso dizer que conheço e domino toda a epistemologia piagetiana, mas sei que não foi assim que Piaget

trabalhou, ele fez pesquisas com várias crianças e seu estudo não se resume aos estágios, nem ao desenvolvimento de seus filhos.

Ao menos Paulo Freire se salvou! Dele tive uma "boa impressão" desde o começo. A primeira de suas obras que li foi *Professora sim, tia não!* O que logo despertou em mim a busca pela profissionalização, a docência enquanto profissão e não vocação; a afetividade como parte do processo e não como centro; a relação professor-aluno enquanto "educador e educando" e não como "mãe e filho", ou melhor, "tia e sobrinho".

O Magistério teve seus méritos, claro! Como todo curso que visa à formação, mesmo que em determinados momentos deforme, enquanto formação inicial, além de aprender a ser professora, aprendi a ser pessoa. Foram momentos muito significativos os quais vivi; bons ou nem tanto ajudaram a me preparar para as malícias da vida.

Durante todo o curse de segundo grau e Magistério, hoje Ensino Médio, tinha dúvidas quanto ao curso universitário que escolheria realizar. Tinha muitos desejos, gostava de muitas áreas. Aos poucos, fui me definindo por continuar a buscar a formação docente; embora em alguns momentos pensasse em cursar Psicologia, era na escola que desejava permanecer vinculada, como professora ou não. Mas, se decidisse por ser professora, escolheria como área de conhecimento Matemática, Biologia ou Física? Não sabia... Apenas sabia que desejava trabalhar em escola.

Aos poucos, vi que realmente queria trabalhar em Educação e, para isso, me encontrei com a Pedagogia. No início, não tinha muito claro o que era esse curso, nem do que tratava. Investiguei e decidi: era Pedagogia que queria fazer, até porque fiquei instigada por muitas questões referentes à docência, com as quais não concordava ou que necessitava aprofundar. Questões que o Magistério não dava conta. Não pretendo, com isso, dizer que deveria ter dado, penso que o curso cumpriu o seu papel e o que eu quisesse mais, deveria buscar, então, busco, partindo do princípio de que somos seres inacabados em constante formação, como me ensinou Paulo Freire.

Quando estudava as teorias, refletia sobre planejamento... desconfiava de algumas coisas, questionava outras. Havia informações que não coincidiam; então começava a não entender algumas coisas... Ouvia de professoras experientes falas comuns do tipo: "A teoria é uma coisa, a prática é outra..."; "Pra que planejar este plano de aula deste tamanho, se depois vai ser tudo diferente, tu não vai usar tudo isso e mais tarde as mesmas atividades vão ser usadas ano após ano..." tais discursos me preocupavam.

Para aprofundar e buscar respostas ou mais questionamentos comecei a cursar Pedagogia. O que mais me chamou atenção foi que a habilitação deste curso, na Universidade que fiz, além de formar para a docência com as séries iniciais, também habilitava para formação de professores destas séries. Isso parecia abrir mais caminhos, e abriu. Hoje, estou aqui e pretendo continuar em *formação,* pois quero continuar crescendo – ou, ainda, me desenvolvendo, ou estudando, aprofundando o tema para trabalhar com a *formação continuada de professores*.

O Curso de Pedagogia me ajudou a responder algumas questões e a criar outras, enquanto umas teimavam em continuar, permanecendo sem respostas. Resolvi ir para a tal "prática" - para checar o que diziam sobre ela. Trabalhei com jovens e adultos, por dois semestres, e também estagiei no Setor Técnico do SENAC por quase um ano (setor no qual se resolvia questões pedagógicas).

Trabalhar com alfabetização de jovens e adultos foi bem importante, pois, ali, me sentia professora. A turma era minha, eu planejava, eu dava conta da forma como imaginava, visto que hoje, olhando para essa experiência, faria muitas coisas de outra maneira. Percebi que teoria e prática não estavam separadas, aliás, quem foi que disse que elas se "divorciaram"? Percebi também a necessidade de planejamento, mais do que nunca, é impossível trabalhar com um grupo de pessoas sem saber onde se quer chegar.

Quando trabalhei no SENAC, tinha o contato com professores que eram técnicos em suas áreas – as mais diversas, desde culinária, hotelaria, até advogados e enfermeiros – e "davam aulas". Comecei a perceber que muitos não tinham preparo nem interesse didático-pedagógico ou, até tinham, mas não conseguiam lidar com as questões referentes à metodologia, planejamento, avaliação. Fiquei ainda mais preocupada com os que tinham magistério e também não conseguiam lidar com essas questões... Isso me intrigava e aqui começou o meu interesse pela formação docente: o que fazer com professores que não tinham a formação para tal e eram docentes? Estavam em aula, afinal; também precisamos formar estes profissionais, formar estes professores, mesmo que estejam em serviço? O que fazer? Neste momento, não tinha nem pistas de respostas para tais questões.

Junto com esta experiência, iniciei o trabalho como Bolsista de Iniciação Científica. Trabalhei, primeiramente, num projeto sobre evasão universitária. Nesta ocasião, já pensava em fazer meu trabalho de conclusão de curso sobre formação docente em função desta experiência no SENAC. Para minha alegria, o próximo projeto de pesquisa que tive oportunidade de trabalhar, tinha como tema a formação de professores, vindo ao encontro do que buscava saber.

A pesquisa intitulava-se "Formação docente: da lógica profissional à lógica acadêmica" e seu objetivo principal foi qualificar a formação de professores a partir da problematização das relações entre saberes da formação e saberes da experiência. Trabalhar com este objeto oportunizou a sistematização de muitos conhecimentos, que ainda não tinha conseguido articular. Fui – e ainda estou – compreendendo a vinculação teórico-prática, a construção da identidade profissional e a construção de saberes docentes, bem como os "tipos" de saberes e de que forma se articulam.

Em uma das práticas do curso de Pedagogia, desenvolvi, com alunas do Curso Normal, em nível médio, um seminário intitulado "A formação do professor: Que caminhos? Que leis? Que saberes?" O objetivo era compreender a profissão docente, o ser professor no contexto da sociedade brasileira destacando suas atribuições, implicações e perspectivas. Mais uma vez, preocupo-me em discutir e (re) significar a profissão que escolhi.

Nesse caminho, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso. A temática central era a formação e os saberes docentes. Como já estava mais distante a experiência com professores técnicos, utilizei, para este trabalho, como

interlocutoras, professoras formadoras e alunas do Curso Normal em Nível Médio e Curso de Pedagogia em nível superior. A pesquisa, baseada em metodologia qualitativa, buscava identificar saberes necessários ao ofício docente. A pergunta central era: O que é preciso saber para ser professora?

Foi um trabalho que me ajudou a entender um pouco mais sobre esta profissão, tão bonita de se dizer e de se contar. Trabalho que não deixou de fazer parte do que vivenciava na pesquisa, em que era bolsista de iniciação científica e que favoreceu tanto para o meu desenvolvimento acadêmico quanto para o meu crescimento, enquanto pedagoga que pretendia trabalhar com a formação de professores.

No ano de 2003, após a formatura em Pedagogia, veio a busca por trabalho. Passei a integrar o quadro de coordenação pedagógica em uma escola profissional, que oferece cursos técnicos de Enfermagem e Radiologia.

Aqui, um novo e velho entrave: nesta escola, encontro profissionais da enfermagem, radiologia, nutrição e psicologia, que se tornam professores e que, na maioria das vezes, não possuem nenhum "preparo pedagógico". Aprendem a ser professores *sendo* e da sua maneira, através de suas experiências escolares, o que também faz parte da formação de qualquer docente. Volto ao contato com professores técnicos e as questões que me intrigam, encontro um novo eco. Durante toda minha trajetória acadêmica e profissional, estive envolvida, de uma ou outra maneira, com a formação de professores.

Considerando o espaço em que me situava, a escola técnica, pretendo, neste momento, realizar a pesquisa, especificamente, com professores enfermeiros, mesmo tendo tantos outros profissionais na escola, penso que seja importante delimitar um campo de conhecimento.

Conhecendo minha história, acredito que o leitor, ou a leitora imagine que pretendo pesquisar quais os saberes docentes construídos por esses professores enfermeiros? Qual (is) sua(s) identidade(s)? Como vêem a profissão docente?[4]

Após algumas reflexões teóricas no primeiro ano de mestrado, meu olhar começa a tomar outro foco. Afinal, após sistematizar os saberes docentes enquanto conceitos e aprofundar as questões mencionadas anteriormente, busco, enquanto problema de pesquisa, *compreender a apropriação que se faz destes saberes mobilizados para a docência, a fim de concretizar a tomada de consciência não só teórica-escrita no planejamento mas também na fala, no discurso pedagógico, na ação- reflexão de professores enfermeiros no Curso Técnico em Enfermagem de uma Escola Profissional situada em Esteio/RS, observando do período de 1999 a 2005, quando esta escola foi fundada e qual a articulação com as mudanças ocorridas pós-LDB/96*.

Epa! Pára o trem que quero descer!

Até aqui, contei minha história e revelei minha intenção inicial de pesquisa. Mas, está tudo muito bem alicerçado, linearmente correto, nos trilhos. É hora de

---

[4] Atendendo a solicitação de dois membros da Banca Examinadora do projeto de Dissertação optei por retomar este caminho no qual fui me construindo e construindo esta pesquisa.

descer e tomar um novo rumo. Talvez navegar... sem destino, para onde a correnteza levar? Não! Vou caminhando, com pés firmes, horizonte amplo, de "355ª à frente", construindo caminho(s) com pontos de fuga para re-construções e não um círculo fechado, sem possibilidades.

Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, tinha um pensamento, uma vivência enquanto profissional e entrei com todo o "gás". Bem, um ano se passou, muito aconteceu, entrei em "crise": meu objeto de pesquisa baseado no local de trabalho, não faz mais parte da minha vida, não faz mais sentido. Minha produção intelectual/teórica não acontecia, não conseguia sistematizar meus conhecimentos, não dava corpo nem forma para o meu projeto, que não se materializava. "Não é mais possível desenvolver a pesquisa neste lugar", diz a minha orientadora.

A corda foi apertando, é tempo de qualificar o projeto; mas qualificar o quê? Ter como objeto de pesquisa uma escola na qual não acredito mais? Não é possível trabalhar educativamente sem emoção, sentido e significado. Afinal, é isso que penso e foi o que aprendi com Paulo Freire.

Após uma conversa de fim de aula com a orientadora e uma colega, consegui refletir sobre isso e perceber que a crise se instaurava. E agora? Começar do zero? "Não!" – diz sabiamente a orientadora, "a crise[5] significa um (re) começo partindo do que já se tem". Dizendo isso, o que tenho, serviu para me dar base e instrumentalizar o que agora sistematizo.

---

[5] : termo escolhido após ter cogitado "virada" ou "guinada" termos usados pelos teóricos pós-modernos, mas não é o que quero dizer; é realmente uma crise!

Continuei com o objetivo de pesquisar a formação docente e a prática pedagógica, bem como suas transformações, articulando o conceito de conscientização (tendo como concepção a freiriana) ao conceito de humana docência que começou, então, a fazer sentido na pesquisa que iniciei. Antes, se compunha enquanto conceito abstrato, e, da forma como estava sendo conduzido, não faria sentido concreto uma vez que não trabalhava mais nessa escola.

A experiência foi muito rica e contribuiu para o discernimento que tenho hoje, podendo ter realizado esta escolha. Essa reflexão foi provocada por um questionamento e pela necessidade que sinto de que a pesquisa faça sentido real para minha vida e não apenas por convenções acadêmicas. Penso que, a contribuição que devo dar seja, para a comunidade com a qual vou atuar, e não apenas junto aos meus pares, na academia.

Foi dentro do trem, em pé, entre Porto Alegre e Esteio, que iniciei este (re) começo – era *preciso descer* (!). Busquei outro espaço para sistematizar e expressar minha construção teórica, através de uma pesquisa-ação. Tendo em vista que no espaço anterior, naquela escola profissional, não era possível por não se mostrar aberto e sim fechado, instaurado dentro do sistema capitalista, onde em vez de formação, visava treinamento; no lugar de escola se encontra uma empresa, em vez de educadores e educandos, temos clientes internos e clientes externos – é preciso ressaltar que esta não era uma postura dos professores e das professoras, mas da direção e vice-direção enquanto gestora daquela instituição. Como trabalhar com o conceito de humano?

Temos aqui, uma nova mola impulsora, um novo gás, após passar por um tortuoso e sofrido processo, tento e vou mudar sem deixar para trás o princípio e a essência do que me move, no que acredito ser necessário e não contingente: a (tomada de) consciência (do que é) e o humano (enquanto inacabado). Impulsionada pela indignação e interrompida, pelo tempo e pelo espaço; era hora de descer do trem, é chegada uma nova estação!

Estação Nutrição! Comecei a (re) conhecer este novo campo de inserção para realização da pesquisa. Novo para mim, enquanto pedagoga, e novo enquanto curso em uma centenária universidade federal, curso este em fase de reconhecimento.

Passo, então, a pesquisar o processo de construção do projeto político-pedagógico do Curso de Nutrição/FAMED/UFRGS[6] com olhar atento a formação das docentes que nele atuam, bem como seus limites e possibilidades no espaço em que ocorre.

Refletindo sobre o que escrevi, percebo o quanto de sofrimento e angústia senti nesse processo de troca ao abrir mão de algo que já estava dado, para construir um caminho diferente. Na ação de escrita desta dissertação, destaco que apesar da mudança de foco, deslocando meu olhar da área da enfermagem para a nutrição, mantenho um grande desafio: discutir a relação entre educação e saúde.

---

[6] Faculdade de Medicina/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Não foi, nem está sendo fácil, uma vez que identifico um quarto movimento ao meu trabalho e à minha vida: as perdas. Movimento esse, que, muitas vezes, não nos damos conta ou que alguns podem achar insignificante e outros ainda possam pensar que são momentos de reflexão e de reconstrução pessoal e profissional. Eu, particularmente, posso afirmar: cada perda precisa de um "fôlego", uma parada que serve para um recomeço a partir do que já se construiu. Nunca mais, da mesma forma nem com mesmo sentimento, apenas às vezes mais forte, às vezes menos forte. Assim, como dizia Heráclito não nos banhamos duas vezes no mesmo rio, pois a água não é a mesma, e rio também – ela passa e ele segue seu curso, não é mais o mesmo...

Mesmo que esta palavra – perda – não expresse da melhor forma o que, muitas vezes, é uma escolha, outras vezes não é. Perder um projeto de pesquisa, construir outro; perder uma avó, seguir em frente com a saudade batendo forte; separar, casar, perder emprego... a vida na sua plenitude não é nada fácil...

Não quero, com isso, justificar as falhas que possam ser identificadas daqui para frente na escrita desse trabalho. Quero apenas explicitar motivos e condições que me levaram a terminar um trabalho que, por ora, se mostra inacabado.

Ressalto que a transição de foco de pesquisa se deu às vésperas da qualificação do projeto, durante o mês solicitado de prorrogação do projeto, tempo utilizado para a escrita da nova proposta com o nervosismo a flor da pele. Embora já estivesse em contato com o campo de pesquisa, o acompanhamento da vida desse curso de Nutrição demorou um pouco. Ainda há outros fatores na instituição pesquisada a serem considerados que serão descritos mais adiante e, descontando o tempo de recesso de natal e férias, posso contar com,

aproximadamente, quatro meses de inserção do campo de pesquisa, após a qualificação. Tempo extremamente curto para quem se propõe a uma metodologia de pesquisa-ação, reconheço. Entretanto, tempo suficiente para observar, analisar e compreender alguns limites e algumas possibilidades da construção de um projeto político-pedagógico e da ação pedagógica desempenhada por mim nesse processo.

A seguir, apresento o problema e as questões de pesquisa, os objetivos que pretendo alcançar, bem como a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

2 METODOLOGIA: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA

A partir desta história contada no capítulo anterior, é preciso retomar o que estava pensado como o problema de pesquisa no projeto: Que é possível mudar/transformar, permanecer e aprender na prática docente em nutrição, durante a construção do projeto político-pedagógico, no Curso de Nutrição da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2005, considerando as Diretrizes Curriculares/MEC e a sua implementação desde 2000?

Tal problema de pesquisa já vinha, até a qualificação do projeto, se construindo dessa maneira, considerando a minha entrada no campo pesquisado e o início de um contato enquanto pesquisadora e pedagoga a partir do lugar de quem acompanha a construção do um projeto político-pedagógico com vistas a um processo coletivo de trabalho.

Com o passar do tempo, o campo no qual vinha atuando passa a ter outras demandas. Há a necessidade da construção do projeto político-pedagógico. Entretanto, junto a esse processo, necessidades surgem e provocam outra ordem, outras prioridades precisam ser pensadas, ocasionando certos limites à construção do projeto. Limites de ordem estrutural, institucional e circunstancial impossibilitaram

o desenvolvimento previamente pensado e o tempo de que dispomos não contribuiu.

Considerando a dinamicidade do processo de pesquisa e o que foi acontecendo, o problema pensado para a qualificação do projeto não atendia mais aos anseios que a pesquisa provocava. Logo, meu problema já não era mais a análise do processo de construção do projeto político-pedagógico do curso de Nutrição puramente, mas sim, quais os limites e possibilidades dessa construção que não se deu em tempo previsto. É entendendo esse processo, que chego ao final da dissertação com outro problema e com outras questões que a orientaram; bem como com outros objetivos. Apresento a seguir o problema central deste estudo, tal como ficou depois de reformulado:

Quais limites e possibilidades viáveis de observar, analisar e interpretar na construção do projeto político-pedagógico, do Curso de Nutrição da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2005?

Construo esse problema partindo da forma como entendo que deva ser realizada uma análise de acordo com o que aprendi com Triviños (1987, p. 161-162), baseando-me em três etapas básicas: *pré-análise*, que consiste em observar e organizar o material produzido em cada reunião do grupo e em cada momento que participar no campo pesquisado; *descrição analítica*, quando aprofundo o estudo do *corpus* que constitui esse material organizado e produzido coletivamente, sistematizando-o; e a *interpretação inferencial*, onde atentarei para além do conteúdo manifesto, tentando desvendar o que está atrás, ao lado, à frente, de forma latente, analisando não apenas o que está registrado oficialmente, mas

também as falas, as expressões, os gestos das participantes; descobrindo ideologias e tendências, considerando que o fenômeno é dinâmico, estrutural e histórico.

Compreendo a docência, entre outros princípios, como um processo de tomada de consciência, tendo o humano como eixo. Processo esse, que se concretizaria, neste estudo, por meio da construção do projeto político-pedagógico na sua elaboração e incorporação pelos construtores, professoras, representantes discentes, integrantes da Comissão de Graduação do Curso de Nutrição da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – o que não aconteceu. Com isto, não estou dizendo que não há, entre as professoras e professores do curso pesquisado, um processo de conscientização e de docência baseada no ser humano que é seu aluno; estou anunciando que o projeto político-pedagógico da forma como se esperava não está pronto, nem caminhou toda distância que precisava para essa construção.

Até a data da qualificação, perguntava:

- Existem e são percebidas mudanças/transformações, permanências e aprendizagens na prática docente, decorrentes do processo de reflexão-ação-reflexão da construção do projeto político-pedagógico?
- Que evidências há, acerca da tomada de consciência, durante o processo de construção do projeto político-pedagógico?
- Que facilidades e dificuldades são encontradas no processo de pesquisa-ação da construção do projeto político-pedagógico?

- O que pensam os docentes do curso de Nutrição sobre o seu processo de conscientização e crítica da própria prática? Que mudanças/transformações, permanências e aprendizagens percebem, propõe e realizam?

Hoje, após um longo processo de reflexão sobre o que vi e vivi no lugar de pesquisadora e pedagoga, tendo como novo o problema que apresentei anteriormente, pergunto:

- Que facilidades e dificuldades são encontradas no processo de pesquisa-ação e na construção do projeto político-pedagógico o Curso de Nutrição na FAMED/UFRGS?

- O que pensam e expressam, por fala e ações, as docentes do curso de Nutrição sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico e do próprio curso? E sobre a minha atuação junto a esse processo?

Logo, passo a ter como objetivo geral:

- Participar do processo de construção do projeto político-pedagógico observando, discutindo e analisando possibilidades e limites de sua construção propondo, assim, caminhos para sua concretização a partir do lugar de pedagoga que acompanha e assessora o processo.

E não mais: Propor o movimento de ação-reflexão-ação entre as professoras nutricionistas durante a participação da construção do projeto político-pedagógico, em conjunto com a coordenação do curso, provocando mudanças/transformações, permanências e aprendizagens em suas/nossas práticas pedagógicas. Como já era esperado, não tive pernas, nem tempo, para tanto!

Assim, deixo por uns instantes alguns objetivos específicos previamente pensados:

- Promover reflexões da prática das docentes nutricionistas a partir de discussões realizadas nos encontros para construção do projeto.
- Analisar reflexivamente a ação pedagógica da prática do/a professor/a nutricionista.
- Compreender o processo de tomada de consciência na ação pedagógica humanizada do nutricionista e na minha própria ação pedagógica e humana.
- Participar do processo de construção do projeto político-pedagógico, propondo uma construção coletiva visando o comprometimento social.
- Entender o trabalho docente enquanto processo crítico de reflexão e de reconstrução.

Para, num curto espaço de tempo, insistir em:

- Participar do processo de construção do projeto político-pedagógico e de momentos importantes pelos quais passa o curso.
- Propor uma construção coletiva visando o comprometimento social[7].
- Fomentar a discussão da prática pedagógica da docente nutricionista e entendê-la como um processo crítico de reflexão e de reconstrução.

[7] Entendo por comprometimento social o engajamento das professoras e professores com os espaços existentes no Curso de Nutrição, como partícipes e como construtores deste processo.

Até aqui, delineei problemas, questões e objetivos; como começaram e como se modificaram ao longo do processo. Inicio a apresentação da metodologia escolhida para realizar este trabalho de pesquisa. Mas antes, quero ressaltar que o processo vivido a contar do ingresso no mestrado, em março de 2004, passou por uma forte mudança e transformação em final de abril e início de maio de 2005. Como relatei no primeiro capítulo, trabalharia com a formação docente de professoras do curso técnico de enfermagem. Porém, situações institucionais fecharam essa possibilidade, exigindo de mim uma tomada de posição.

Comprometida com a pesquisa, mesmo tendo presente que mudar seja uma decisão difícil de ser tomada quando, para mim, já estava definido o campo e o que implicaria buscar outro lugar para conhecer, estabelecer novos contatos, fazer outros estudos, averiguar informações acerca do novo campo; optei por mudá-lo, permanecendo a essência de minha questão: a formação docente.

De acordo com minha experiência pessoal e profissional, não poderia ser diferente: ter como objeto de pesquisa a formação docente; as mudanças vieram em decorrência do rumo que a vida tomou influenciada por fatos contingenciais. Será o "destino"? ... Pessoal... Profissional... Social....? O fato é que o fenômeno que delineio, a partir das transformações, passa pela Carmem, constituída nesse emaranhado. Assim, o objeto de estudo que move a minha curiosidade epistemológica era a formação docente de professoras nutricionistas provocadas a refletir e a transformar a própria prática, partindo da construção do projeto político-pedagógico do Curso de Nutrição, na Faculdade de Medicina, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entretanto, como contei no início deste capítulo, tinha uma intenção.

O tempo passou. Cada vez mais curto. E o que ficou para análise foram os limites e as possibilidades desta construção – a do projeto político-pedagógico. Conto isso, uma vez que acredito que o processo de pesquisa é um processo dinâmico e que o pesquisador deve estar atento à realidade que o permeia e sensível às alterações que esta pode exigir estando aberto às mudanças.

Com toda a subjetividade com que me apresento, ressalto que tento, em todos os momentos, construir e manter a rigorosidade metódica, uma vez que quero resguardar a cientificidade de meu trabalho; e penso que uma das maneiras é a partir da metodologia escolhida. Triviños (2001, p. 55) já alertava que as escolhas que fizemos acerca das teorias com as quais vamos trabalhar estão diretamente relacionadas com a "nossa maneira de apreciar o mundo, a vida, o ser humano" e é respeitando isso que devemos, com precisão, determinar os conceitos que embasam nosso trabalho e que definem essa teoria.

Acredito que a dimensão científica de uma pesquisa articula a dimensão técnica e a dimensão ideológica que está relacionada às escolhas do pesquisador, longe de ser um processo neutro.

Nessa união dialética entre o teórico e o prático tenho como fundamento o paradigma da teoria crítica, entendida como união dialética entre a teoria e a prática da pesquisa. Por acreditar que é na unidade da teoria e da prática, entrelaçadas na práxis, que deva se dar formação do profissional, como aponta Triviños (2001, p. 50), destaco aqui o profissional docente e pesquisador.

Considerando que houve um interesse da coordenadora do grupo em procurar assessoria para a construção do projeto político-pedagógico; entendo que a natureza deste trabalho caracteriza-se enquanto pesquisa-ação, baseada em pesquisa qualitativa, uma vez que houve um processo de participação e atuação junto ao grupo pela pesquisadora, como pedagoga.

Assim, como Carr (1993), entendo que a pesquisa-ação é capaz de tornar real a possibilidade da unificação teórico-prática, transcendendo distinções entre ação e pesquisa, geral e particular, compreensão do senso comum e saber acadêmico. Tenho como perspectiva a transformação social e da prática docente, análise crítica e permanente da ação, para construir uma totalidade. Minha intenção vai ao encontro do que diz Machado (1993, p. 84), quando afirma que "engajar-se em uma pesquisa-ação é questionar o método científico convencional, com sua subjetividade e neutralidade, e se confrontar com o ideal de libertação e igualdade social a ser alcançado".

Um outro aspecto que caracteriza esse trabalho é o fato de enquanto pesquisadora, estar dentro do processo, vivendo junto, o que, para Barbier (2002) é fundamental para a pesquisa-ação quando esta, para o autor, obriga o pesquisador a implicar-se; "ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros" (p. 14) e, durante o processo, implicar os outros por meio de meu olhar e minha ação singular no mundo, no espaço do Curso de Nutrição FAMED/UFRGS.

Escolho a pesquisa-ação por entender, a partir de Carr (1993), que é uma forma de indagação para pesquisar a própria prática pedagógica, no cotidiano,

buscando integrar e reintegrar teoria e prática, a fim de melhorar a prática em si, rompendo a distância entre pesquisa e ensino, para, com isso, refletir e melhorar a prática dos profissionais que participarão do processo que proponho, inclusive a minha prática; por entender, também, a pesquisa-ação como uma forma de indagação coletiva e auto-reflexiva para transformar a prática, refletindo sobre ela. Acredito que esse processo só será possível com a colaboração e participação efetiva do indivíduo no coletivo e coletivamente reflexivo, ou seja, o caminho que propunha necessitava da participação de cada uma das professoras do curso de Nutrição, na discussão sobre a construção do projeto político-pedagógico. Refletindo coletivamente sobre a ação, problematizando a sua prática individual, transformado-a e acarretando transformações/construções coletivas na prática pedagógica no curso pesquisado, tomando consciência do processo em suas permanências e aprendizagens.

A perspectiva de pesquisa-ação que tento trazer não é nem a positivista, traduzindo para a prática uma política imposta, nem a prática pela prática na sala de aula, sem entendimento político nem uma visão dialética entre educação e sociedade, mas a desenvolvida pela teoria crítica, não para resolver problemas, mas para problematizar a prática, localizando-a sócio-historicamente, culturalmente, reconhecendo que é contaminada ideologicamente, compreendida como tal e, assim, emancipatória (CARR, 1993).

Trago, para justificar a escolha dessa metodologia, as características apresentadas por Carr (1993), no que se refere à pesquisa-ação: 1) provocar mudanças para melhorar a prática pedagógica; 2) comprometimento e engajamento; 3) participação efetiva no processo; 4) reflexão e auto-reflexão

crítica; 5) teorizar sobre sua própria prática. Penso que estas são características fundamentais no processo de "transform-ação" da prática docente, somada à tomada de consciência, considerando o ser humano no processo.

Para registro e análise das informações obtidas nessa dissertação, apresento os seguintes procedimentos/instrumentos que foram utilizados**:**

Observação livre: o que, para Triviños (1987), não é simplesmente olhar, mas observar um fenômeno social, no caso dessa pesquisa, as reuniões pedagógicas com as professoras do curso de Nutrição, com atenção às suas características enquanto docentes formadoras de profissionais na área da saúde, das quais participei.

Análise dos documentos oficiais e produzidos pelo grupo: diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Nutrição, documentos oficiais do curso na FAMED/UFRGS e registros realizados nas reuniões, atas, foram atentamente lidos e fichados.

Organização das reuniões e o seu registro sistemático: junto com a coordenadora do curso em questão, organizamos e propusemos momentos de discussão com as professoras sobre suas práticas docentes e a construção do projeto político-pedagógico.

Registro em diário de campo: anotei sistematicamente o que aconteceu no campo, o que consistiu em registros escritos, de natureza descritiva e reflexiva, das observações realizadas, da participação e da organização das reuniões, tanto com as professoras quanto com as coordenadoras e, em particular, para planejamento do projeto político-pedagógico e das reuniões coletivas.

População e amostra: durante as reuniões, trabalhamos com onze professoras nutricionistas e as coordenadoras (também nutricionistas e professoras que se alternaram na condução deste processo de reformulação) do Curso de Nutrição, da Faculdade de Medicina, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Há outros professores que trabalham no curso, que não são nutricionistas. São de outras áreas do conhecimento, como engenharia de alimentos, agronomia, zootecnia e medicina veterinária, porém, não trabalhei com eles nestas reuniões de rotina do curso, que aconteceram – e acontecem – semanalmente, mas apenas com professoras nutricionistas (uma estrutura que já funciona assim). Entretanto, em momentos oportunos, todos os professores foram convidados, mas nem todos participaram efetivamente do encontro de avaliação do curso e dos encontros para a construção do projeto político-pedagógico.

O enfoque qualitativo orienta a análise, por compreender que o fenômeno social que investigo se dá numa totalidade, que tem uma história e que é contraditório, por saber que não há neutralidade na produção do conhecimento e entendendo que é necessário ter cuidados para que, enquanto pesquisadora, não coloque o meu conhecimento acima de qualquer suspeita, como única verdade, nem esvazie o campo de significados e de conhecimentos; tomando cuidado, também, para que o inverso não aconteça.

Como o processo no campo não se dá de acordo com o que imaginamos, até o momento de encerrar esta dissertação o projeto político-pedagógico do Curso de Nutrição não está sistematizado. Assim, não pude realizar a análise de

documentos produzidos pelo grupo, nem tão pouco entrevistas[8] acerca das possíveis transformações ocorridas após a construção de projeto.

Passo a contar a história da educação e da nutrição, enquanto *histórias compartilhadas*, na tentativa de compreender um pouco do que acontece hoje e do que circunda esse processo de pesquisa.

[8] **Entrevista semi-estruturada**: com duas professoras e a coordenadora acerca de possíveis transformações em suas práticas pedagógicas a partir das discussões realizadas para a construção do projeto político-pedagógico. Acredito, como Triviños (1987, p. 152), que a entrevista semi-estruturada "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como situação de dimensões maiores", complementando os registros realizados das reuniões.

3 EDUCAÇÃO E NUTRIÇÃO: HISTÓRIAS COMPARTILHADAS

Quando opto por falar em Educação e Nutrição, enquanto histórias compartilhadas que fazem parte de uma mesma Sociedade é por que as entendo como singulares, resguardando suas especificidades, e como próximas, irmãs, filhas de uma mesma mãe, criadas por um mesmo pai. Partes de uma totalidade envolvida pela lógica dominante – o pai – que estrutura essa sociedade – a mãe, afinal de contas vivemos em uma sociedade machista[9] que vem, acredito, aos poucos, transformando suas relações sociais e estruturais.

E, falando em Pedagogia e Nutrição, por entendê-las, baseada em Enguita (1989), pertencentes ao mesmo grupo, o das *profissões*; sendo a primeira considerada ainda *semiprofissão,* por ser menos valorizada socialmente. Cunha (1996) apresenta cinco características que definem uma profissão a partir de Enguita (1989): competência, vocação, licença, independência e auto-regulação. Considerando estas características, a classificação das profissões é elaborada em profissões liberais, *profissões* e *semiprofissões*. Sabendo que, socialmente, Pedagogia e Nutrição enfrentam os mesmos limites e apresentam fragilidades e possibilidades

[9] Não que eu concorde com isso, mas não posso fugir do que sinto no corpo e na mente.

muito parecidas acerca de suas constituição enquanto campo de conhecimento e formação profissional e identidade profissional, as professoras do Curso de Nutrição ainda expressam o sentimento de que esta formação guarda maior status social por estar ligada à medicina. Em certos momentos, é possível perceber na fala de uma professora nutricionista do curso pesquisado a tentativa de ocupar um lugar superior ao da formação em pedagogia quando, por exemplo, diz em relação a um determinado assunto a expressão "Eu sei! Tu como pedagoga deve saber...". O que por um lado eleva seu status, fazendo a Nutrição parecer ser superior em relação à Pedagogia, por outro subordina profissionais nutricionistas aos da medicina numa forte relação de poder, como veremos no próximo capítulo.

Dessa forma, busco entender o que Marx (1978, p. 129-130) coloca como estruturante da vida social e econômica da sociedade, dizendo que

> na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual.

E considerando o que aponta Severino (1986, p. XIII) ao afirmar que "as leis que determinam os processos econômicos determinariam igualmente os processos educacionais", percebo que, vivendo numa sociedade em que o modo de produção é baseado no capital e que quem tem o poder dominante desenvolve mecanismos de manutenção deste poder, fica fácil compreender como os processos educacionais podem servir a reprodução e manutenção das relações sociais vigentes – ou não! Retomando que o modo de produção da vida material

condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual, conforme cito em Marx, anteriormente. E, conforme Cunha (1996, p. 17), "o elo entre educação e produção é crucial: se a economia vai mal é porque não há pessoas educadas".

Destaco um trecho de Pinto (1982, p. 29) quando afirma que "a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses" [grifo do autor]. Nesse sentido, para Severino (1986, p. XVI), a educação é um processo social de alcance global, interpenetrando todos os espaços sociais e afirma que a ideologia também, "cuja impregnação atinge todos os tecidos das relações sociais".

Gramsci (1987, p. 16), em seus escritos, mostra que a ideologia vai se impregnando no momento que se atribui a ela "o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas". O autor não ressalta a educação, entretanto, é ao citar "manifestações coletivas" onde me aproprio de sua idéia para destacar um mecanismo de produção e reprodução no processo educacional.

Antes, acreditava que quem definia a ideologia, ou em qual ideologia crer, fosse o ser humano, individualmente, a partir de sua própria consciência. No entanto, conhecendo a obra de Marx e Gramsci, compreendi que nem a ideologia, nem a consciência são um processo individual, tampouco seria uma possível transformação social – estes são processos de construção coletiva, produzido pela hegemonia ou contra-hegemonia.

Para Marx, (1984), a produção das idéias e da consciência está inteira e diretamente relacionada à atividade material exercida, não sendo a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência, em suas palavras: "Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (MARX, 1978, p. 130). Dessa forma, a produção da ideologia é social, assim como a consciência é uma consciência social.

Nessa lógica de reprodução social da classe dominante e de produção de ideologia e consciência, percebi, ao ler o conceito mito fundador, de Chauí (2001), em que as coisas parecem mudar para permanecer as mesmas. A autora assim o define: "Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo" (CHAUI, 2001, p. 9).

Olhando para as estratégias e mecanismos que uma sociedade capitalista instaura para se manter, vejo o mito fundador como uma das mais sábias e perversas formas de manutenção quando engana, parecendo transformar e mantendo a mesma essência.

Dentro desse emaranhado contexto social, se forma a concepção de educação dos docentes, podendo ser crítica e/ou ingênua, transformar e/ou manter, produzir e/ou reproduzir.

Não quero apenas falar em reprodução, nem parecer que seja isso que penso. Como mostra Cunha (1996), "na sociedade capitalista a educação é,

simultaneamente, dependente e autônoma da produção e mantém, com ela, relações de dependência [...]".

Acredito que a educação seja capaz de transformar e/ou mudar, não apenas reproduzir. Ao encontro disso, Severino (1986, p. 51) mostra que

> a educação não e apenas o lugar e o mecanismo de reprodução ideológica e social, nem o discurso pedagógico só abre espaço para a significação ideológica no sentido reprodutivista. A educação pode também desenvolver e implementar um discurso contra-ideológico. [grifo do autor].

E, a única forma em que acredito nisso é a partir de uma construção coletiva e não apenas individual. Entendendo que a consciência é produzida pela materialidade e a ação que constrói o pensamento. A conscientização e a transformação se fazem necessárias quando não queremos a manutenção da ordem social existente.

Sendo assim, retomo que nós, professores e professoras, educadores e educadoras, somos criados por essa sociedade e por essa educação, logo nossa concepção de educação vai nessa direção. Tomar posição e transformar implica em tomar consciência do processo ao qual pertencemos e que faz parte da nossa constituição. Só é possível transformar quando se sabe o que se tem e o que se quer, qual o compromisso social que se tem.

Nesse sentido, Pinto (1982, p. 35) faz um alerta: "a educação é necessariamente intencional. Não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem". O autor coloca que, historicamente, a função de educar é atribuída à elite, por ser possuidora do saber e da cultura. Hoje sabemos que não é apenas a "elite", nem cultural, nem financeira, que está

responsabilizada pela função de educar, no entanto há sempre um ideal de *homem* a ser formado, por isso, é preciso explicitar o que se quer, o que se deseja. O maior problema que vejo é quando quem é professor se coloca no lugar de elite por ser possuidor de um saber legitimado e "esquece" – ou desconhece – seu papel social e da finalidade de sua ação, quando não tem um mínimo de consciência crítica sobre sua função – que é educar. Daí a necessidade de um educador consciente e em constante preparação para lembrar, como Pinto (1982, p. 50) coloca, que "toda solução técnica de um problema pedagógico contém uma atitude ideológica", que é preciso definir critérios para regular seu trabalho e não viver do mimetismo e da transplantação cultural.

Pensando nisso, proponho que os professores e as professoras se reconheçam enquanto intelectuais, a partir do que Gramsci (1995) define como intelectuais orgânicos, comprometidos com a própria classe, com o objetivo de transformar a lógica dominante e ter consciência do processo; e não os Intelectuais tradicionais, que mantém a ordem existente.

Por isso insisto fortemente na tomada de consciência, fundamentada em Paulo Freire, vendo como eixo articulador à humana docência, baseada em Miguel Arroyo, uma vez que acredito que seja possível uma transformação social quando se toma consciência crítica da realidade que circunda, não ficando apenas no âmbito do pensamento, mas também de ação. Paulo Freire (1980, p. 26) já afirmava que "a conscientização não pode existir fora da 'práxis', sem o ato ação-reflexão", ao passo que

> Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isto – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a

> mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula. As estruturas da sociedade – assim como o modo capitalista de produção – têm de ser mudadas, para que se possa transformar a realidade. (FREIRE, 1986, p. 207)

Entretanto, é preciso colocar que assim como a educação pode transformar e, ao mesmo tempo, manter – ou não – as relações sociais de acordo com os interesses da classe dominante, a consciência pode ser ingênua e/ou crítica. Para Pinto, (1982), a consciência ingênua é capaz de refletir sobre si, compreendendo a si mesma, não chega a uma autoconsciência, fica em nível de introspecção. Já a consciência crítica, é a representação mental de si e do mundo exterior, com a clara percepção dos objetivos que a fazem ter tal percepção, implica em uma compreensão do mundo, enquanto uma totalidade dentro da qual está inserida e chega à autoconsciência, por entender-se e perceber-se na relação com o mundo.

Dessa forma, a concepção da educação, em Pinto (1982), pode ser definida em concepção ingênua e crítica da Educação, a partir da consciência ingênua e da consciência crítica que se possa desenvolver.

Mesmo utilizando esses conceitos, tentando mostrar qual teoria estou usando como fundamento, quero ressaltar alguns princípios nos quais acredito. Um deles é o reconhecimento do processo de inacabamento do ser – coloco-me nesse processo. Álvaro Vieira Pinto (1982, p. 39) já definia que o homem é, por essência, um ser inacabado, pois se constitui ao longo de sua existência social. E é assim que me sinto.

E é por isso que julgo importante apresentar a tese fundamental da teoria pedagógica crítica, para Pinto (1982 p. 118): "no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente". E ressaltar que "A prática pedagógica é contraditória. É duplamente contraditória porque ela supõe que quem ensina sabe, quando não sabe e quem aprende não sabe, quando, na verdade, sabe" (PINTO, 1982, p. 24).

E, ainda, por ser, eu, humana, inacabada, tendo a consciência desse inacabamento, da inconclusão do ser, próprio da vida, como aponta Freire (1996) que me move, enquanto educadora, nesse processo de busca e de aprendizagem. Como já vimos, considerando que Marx (1978) afirma que é o ser social que determina sua consciência, trago para compartilhar como Tardif (2002, p. 64) entende que se dá a constituição do saber profissional, dizendo que este "está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc." Mesmo sabendo que, muitas vezes, Tardif se mostra num viés positivista ao apontar definições técnicas e pragmáticas acerca dos saberes docentes, acredito que, nesse trecho, ele apresenta uma possibilidade de como pode se dar a constituição do profissional docente e de seu conhecimento pedagógico.

Trago essa conceituação olhando para minha própria formação, ela é evidenciada nesse sentido. Sou o que sou e penso o que penso hoje de acordo com os caminhos que percorri, as experiências que tive, as falas que ouvi, as pessoas com quem convivi e que marcaram, de toda e qualquer forma minha vida,

construindo, até aqui, a concepção que tenho. Estando eu dentro e agindo no processo, influenciada e influenciando, sou eu quem faz as escolhas de acordo com o que entendo como verdade e como certo, num processo reflexivo e consciente de análise da realidade, na relação com o grupo de docentes pesquisadas.

Nesse sentido, atento para o que CATTANI, citada por OLIVEIRA (2000, p. 13), fala acerca das concepções, quando estas

> [...] não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo um percurso de vida escolar e profissional.

Alio a isso o que diz Cunha (1996, p. 77) "para os autores marxistas o significado da palavra está dado pelas relações sociais e é preciso compreender a matriz ideológica na qual o sujeito é produzido". Compreendendo assim, retomo o que já mencionei, proponho um trabalho que articule os conceitos de humana docência e conscientização, entendendo-os como a possibilidade de um caminho.

Paulo Freire (1996, p. 43) mostra que o "implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". E é nesse sentido que concordo com Arroyo (2000, p. 67), quando conta o que aprendeu por educar:

> Dialogamos solto. [...] aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas, antes de mais nada, revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência.

Tanto Saúde, (Nutrição), quanto Educação, (formação docente), lidam com o que é fundamental: o humano na sua totalidade em processo educativo. Em nenhum momento pode ser negada a matriz fundante de todo o processo educativo – o humano – como afirma Arroyo (2000 p. 57); considerando que por vezes "nos situamos nas fronteiras, nas situações-limite da desumanização-humanização".

Vejo nesse caminho, tomada de consciência e humana docência, como uma possibilidade para a construção de um projeto político-pedagógico consciente, tendo como fundamento o humano. Acredito na articulação desses conceitos, como fundamentais para uma compreensão crítica e consciente da realidade, tanto social como educacional, para a construção da própria concepção docente e para a prática pedagógica, como fim último e ponto de retorno ao projeto político-pedagógico, repensando-o. Repensando, inclusive, a prática propriamente dita, formadora dos profissionais da saúde, aqui em questão, os nutricionistas.

Costa (2001), em seu trabalho, já indica que um dos problemas dos cursos de Nutrição, em geral, é a falta de definição para um projeto político-pedagógico. Citando Kuenzer (1992), a autora coloca que "essa realidade é reflexo da crise vivida pela universidade como um todo, da qual uma dimensão fundamental é a crise do princípio educativo, localizando na incapacidade de organização da proposta pedagógica da universidade" (COSTA, 2001, p. 123). Kuenzer (1998) afirma que já há um processo pedagógico em curso novo, no que diz respeito às relações sociais e produtivas; partindo dessas determinações, é necessário transformar a

escola, o que exige uma nova teoria pedagógica determinada pela prática social. Nesse sentido, a autora traz que é preciso

> repensar os processos pedagógicos, para que a escola de fato estabeleça a mediação entre conhecimento e práticas sociais, entre teorias e práticas, de modo a intencionalmente assumir a sua função de introduzir os homens e mulheres nas ações relativas ao conhecer e ao produzir conhecimentos, tácitos e científicos, tendo em vista a construção de uma outra sociedade, sobre bases mais justas e igualitárias (KUENZER, 2003, p. 68).

Somo a esta preocupação de construção do projeto político-pedagógico as minhas questões sobre a formação docente – e aqui discuto a formação docente das professoras nutricionista na FAMED/UFRGS – e a prática pedagógica, bem como a sua reflexão, visando a transformação social; eis o que me move nesta pesquisa: a esperança de uma possibilidade.

Também julgo importante mostrar o elo que estabeleço entre Educação e Nutrição na sociedade em que vivemos: formação de seus profissionais para o mundo, baseado no modo de produção capitalista, sem muitas vezes trabalhar com a conscientização sobre o mundo em que se vive e sem construir um processo de reflexão e ação. Por mais que se pense, é a ação que vai provocar uma possível transformação social.

Passo, agora, a contar um pouco da história de como foi se constituindo o campo de conhecimento na Nutrição, para que possamos entender como, e porque, articulei Educação e Nutrição neste capítulo, que aqui finda. Bem como apresentar ao leitor mais sobre o campo pelo qual se desenvolveu este trabalho.

4 CONHECENDO A NUTRIÇÃO: CONTANDO OUTRA HISTÓRIA

4.1 NUTRIÇÃO: ORIGEM E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Procurando conhecer a história e como se constitui a formação profissional do nutricionista, encontro na obra de Costa (2001), "A formação do nutricionista: educação e contradição", a definição de duas vertentes que, segundo a autora, permeiam a formação em Nutrição. Uma primeira, marcada por discussões de nutricionistas em eventos científicos, coloca para a formação um compromisso com a maioria da população brasileira, inserindo a Nutrição num contexto social mais amplo, articulando-a a um projeto de transformação da sociedade. A segunda coloca a formação a serviço da sociedade capitalista, pretendendo formar um profissional que atenda ao mercado de trabalho, desempenhando funções pré-determinadas, cumprindo tarefas que mantenham a ordem vigente, numa visão restrita e fragmentada da totalidade social.

Na tentativa de compreender essa formação e o porquê dessas duas vertentes, procurei a origem da profissão em Bosi (1996), cujo livro intitula-se "Profissionalização e conhecimento: a Nutrição em questão", no qual tenta evidenciar a história do nutricionista a partir da obra "Histórico do Nutricionista no

Brasil – 1939 a 1989, coletânea de depoimentos e documentos", organizado pela Associação Brasileira de Nutrição, onde se encontram, segundo a autora, pistas sobre a emergência do dietista/nutricionista em diferentes países, e

> [...] como registro mais antigo sobre a 'educação final na carreira da Nutrição' o constante na Occupational Information Monograph (1969), que aponta a atuação de religiosas da Ordem das Ursolinas em Québec (1670), depois em Ontário (1867), sendo 1902 o ano da criação do primeiro curso universitário de formação de dietistas, na Universidade de Toronto, e 1907 o ano da nomeação da primeira dietista naquele país. Outros registros sobre a história do profissional no Brasil introduzem novas pistas sobre o seu surgimento, articulando-o com a organização da Enfermagem Moderna, o que ressalta a figura de Florence Nightingale (ABN, 1991) (BOSI, 1996, p. 57) [Grifos da autora].

Confirmando como um registro ainda mais antigo, Pedroso (2006, p. 30) aponta, em seu trabalho de mestrado, que "À luz da história, a profissão de nutricionista teve seu embrião no ensino da economia doméstica pelas irmãs da Ordem das Ursulinas, no Canadá, por volta do ano 1670".

O que quero ressaltar, é que, a partir desta origem, o trabalho do nutricionista, ou dietista – categoria precursora do nutricionista, inicialmente caracterizava-se enquanto um trabalho religioso, de tipo caritativo, realizado na casa dos enfermos, baseado na experiência, sem necessariamente uma formação acadêmica, bem semelhante ao trabalho da enfermagem (SANTOS, 1988; BOSI 1996). Qualquer semelhança com a docência não é mera coincidência: trabalho religioso, feminino, vocacional e baseado na experiência empírica.

Tanto Costa (2001) quanto Bosi (1996) afirmam que para discutir a origem do dietista deve-se considerar as transformações históricas ocorridas no período de transição para o capitalismo industrial, onde progressivamente, de acordo com Bosi

(1996), a mão-de-obra gratuita foi sendo substituída por mulheres assalariadas, provenientes de classes inferiores e com pouca formação técnica. Para Costa (2001), o desenvolvimento do capitalismo na América Latina, a partir de 1930, fez com que se industrializasse o setor da Saúde, necessitando da especialização em formação profissional, tendo como conseqüência das transformações da divisão técnica do trabalho, o surgimento de novos profissionais, entre eles o nutricionista.

Essa divisão técnica do trabalho na Saúde constitui-se, também, uma divisão social institucional, quando, a partir de determinantes históricos e sociais, desenvolvidos na lógica capitalista, subordina os profissionais da nutrição e enfermagem, na área da saúde, à medicina.

Costa relata que

> A prática do nutricionista, na sua origem, está ligada à prática médica nos hospitais, exercida na área clínica, sem participação na promoção da saúde e tampouco na prevenção de doenças. Era, pois, uma prática individual, curativa e hospitalar, uma vez que o enfoque clínico orienta as ações para esse tipo de ação à saúde. O trabalho do nutricionista era complementar ao ato médico, a quem se encontrava subordinado (2001 p. 30).

Na América Latina surgiu o primeiro curso técnico de dietistas em 1926, na Escola Municipal de Dietistas criada pelo professor Pedro Escudero, conquistando nível universitário em 1939. No Brasil, em 1938, surgiu o primeiro curso de dietistas em São Paulo, por iniciativa da Secretaria de Agricultura e Educação no Departamento de Ensino Profissional, dirigido por Pompeu do Amaral. Em 1939, na Universidade de São Paulo, na Faculdade de Higiene e Saúde Pública, iniciou um curso semelhante, o de Nutricionista e também de formação de Educadoras e Visitadoras de Alimentação, por Paula e Souza (ASBRAN apud COSTA, 2001).

Assim, Costa (2001, p. 31) afirma que "o nutricionista surgiu, no Brasil, como dietista, dentro de uma equipe técnica de caráter individualista, com a responsabilidade de prestar assistência ao paciente, quanto à alimentação".

A autora conta que a partir da década de 50, na América Latina, o dietista passa a ser chamado dietista-nutricionista, uma adaptação da terminologia usada nos Estados Unidos, onde nutricionistas e dietistas tinham funções diferentes e bem definidas. No Brasil, nega-se o termo dietista por entender que este termo designa um profissional técnico de nível médio ou auxiliar de nutrição, decisão que ficou oficializada internacionalmente em 1966, em Caracas, o que mostra que, no Brasil, fica mais clara a divisão técnica e social do trabalho desses profissionais na saúde. Bosi (1996) confirma essa rejeição do termo dietista no Brasil afirmando que ele se restringe aos técnicos de nível médio, ou auxiliares de Nutrição, a partir da divisão técnica do trabalho.

Segundo Pedroso (2006, p. 32), cabe mencionar

> fatos que ocorreram relacionados ao crescimento à luta da categoria em torno de questões como espaço de atuação e reconhecimento da profissão. A partir de 1954, a Associação Brasileira de Nutricionistas (ABN) iniciou o processo de reconhecimento dos cursos de nutricionistas em nível superior para, depois, vir à luta pela regulamentação profissional (BOSI, 1996; ASBRAN, 1991). Em 1958, no Rio de Janeiro, realizou-se o 1º. Congresso Brasileiro de Nutricionistas, que trouxe como recomendação a eliminação da duplicidade de denominações -nutricionistas e dietistas- em favor da primeira.

Na América Latina, até a década de 60, a formação de nutricionistas voltava-se à preparação de dietistas para trabalhar em hospitais. No Brasil, além dessa prática hegemônica, por uma política populista da década de 40, havia uma preocupação nacionalista de uma política social marcada pelo assistencialismo.

Assim, se fez necessário a criação de cursos de nutrição para a formação de recursos humanos nessa área. Segundo Costa (2001, p. 32), "os nutricionistas, administrando a alimentação para o trabalhador, constituíram, então, mais um instrumento de alívio de tensões sociais".

Na década de 40, então, foram criados os primeiros cursos de nível universitário de formação do profissional nutricionista da USP, UNIRIO e UERJ. Na década de 50, na UFBA e UFPE; e em 1667 foi criado o curso da UFF. A autora conta, ainda, que

> a profissão de nutricionista era tida como exclusivamente feminina, conforme atestam documentos que a divulgam como um 'novo campo profissional e de magníficas oportunidades aberto às moças deste país'. Era vista também como 'jovem e promissora', pelo surgimento da preocupação com o problema alimentar e nutricional da população brasileira e pela emergência da 'medicina comunitária', que empregava o trabalho de outras categorias profissionais como complementares ao ato médico. (COSTA, 2001, p. 35)

Bosi (1996, p. 60) afirma que o que se pretendia para a formação profissional em Nutrição era uma formação pouco complexa, como comentei anteriormente, subordinada à medicina, com um perfil de prática, próximo ao da Enfermagem: "a de ser um trabalho feminino, socialmente desvalorizado, exercido por mulheres oriundas de extratos sociais inferiores, sem formação sólida, relegadas a uma prática subalterna".

Quanto às características da base cognitiva, como aponta Bosi (1996), os profissionais nutricionistas tinham pouco poder de determinar e participar do desenho da sua própria formação e da produção do saber. Costa (2001), em seus estudos, mostra a contradição em que se dá a formação do nutricionista no Brasil

quando, na década de 80, no capitalismo, se tentou mudanças na formação acadêmica do nutricionista. Porém, enquanto, teoricamente, nas discussões sobre a formação se mostrava uma resistência ao modo de produção dominante, visando "recuperar e formar um profissional capaz de atuar na transformação da sociedade" (p. 36); na prática, pelos currículos, as modificações iam ao encontro das necessidades do mercado de trabalho.

A autora continua e conta que ao longo dos anos 60, 70, 80 e 90, o perfil do profissional foi sendo discutido passando pelo profissional entendido como polivalente, com habilidade para atuar em hospitais, saúde pública, educação e ensino; da definição de suas funções em planejar dietas, administrar programas de nutrição, educação e treinamento, investigação, assessoria e consultoria até ser entendido enquanto um profissional de saúde, com formação ou caráter generalista e uma percepção crítica da realidade dentro das áreas próprias de atuação (FEBRAN apud COSTA, 2001, p. 54). Costa mostra que o perfil do nutricionista foi sendo definido em conformidade com seu objeto de trabalho: o alimento em sua relação com o homem, mais adiante, considerando o contexto social.

Entretanto, o enfoque social era muito discutido nos eventos sobre a formação em Nutrição, do que incorporado pelos currículos dos cursos. Nessa discussão social, Costa (2001) aponta o surgimento de uma polarização entre o biológico e o social no currículo, o que para a autora, significava a discussão técnica e política sobre a formação do nutricionista, prevalecendo, desde o início da formação o enfoque biológico, como uma das orientações ao currículo no Brasil. A autora conta que essa luta entre o conhecimento biológico e o social, o

embasamento técnico e o político se dava não apenas na formação em Nutrição, mas em todos os cursos da área da saúde.

A história da Nutrição e da Enfermagem, na Saúde, se aproxima muito da história da Educação no que se refere à produção do conhecimento e valorização profissional, diante da divisão técnica do trabalho, que ocorreu no início do século XX. O perfil feminino atribuído a essas profissões, por estarem relacionadas ao cuidado e à maternidade, aliado às necessidades do mercado de trabalho acarreta uma formação pouco complexa, como colocou Bosi (1996), subordinada e menos valorizada e com bom desempenho técnico para execução do trabalho.

Tal formação não poderia ser de outra maneira, se considerarmos o que Teixeira (1999, p. 44-45) coloca, acerca dos objetivos da nova escola, nessa época. Em suas palavras, a escola nova não visava "preparar os especialistas das letras, das ciências e das artes, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício, tornado este, pelo desenvolvimento da civilização, suficientemente técnico para exigir também treinamento escolar especial", treinamento esse, que passa a ser institucionalizado e incorporado pela formação técnica do profissional.

Considerando esta formação técnica, as duas vertentes contraditórias apresentadas inicialmente e a separação entre o biológico e social, na formação, explicam e comprometem a atuação do profissional formado em nutrição em questões básicas, como a fome, por exemplo. Para Costa (2001, p. 18), se reconheceu que a "prática do nutricionista estava relacionada com a reprodução e a manutenção das relações sociais, isto é, com atendimento dos interesses da classe dominante". A partir daqui, se fez necessária a redefinição da formação e da

prática destes profissionais, o que foi bastante discutido nos eventos que trataram deste tema e tentaram imprimir mudanças significativas no ensino de Nutrição.

"Teoricamente", como mostra Costa, os profissionais graduados em Nutrição deveriam estar preparados para trabalhar com questões de ordem biológica, política, sócio-econômica e cultural, no que se refere ao fenômeno da fome. Entretanto,

> historicamente, sua intervenção na realidade alimentar e nutricional do país não tem apresentado os resultados desejados. [...] os nutricionistas não têm ocupado espaços políticos, que lhes permitam intervir efetivamente nas decisões e assumir liderança em relação a problemática nutricional brasileira, apresentando propostas para melhorar a situação alimentar da população (2001, p. 18).

Percebo que, historicamente, a formação dos profissionais nutricionistas vai ao encontro da manutenção e reprodução das relações sociais vigentes, o que dificulta qualquer processo de transformação social (YPIRANGA, 1993; BOSI, 1996; COSTA, 2001). Reconhecer isso significa tentar transformar. Pelas discussões que venho realizando com profissionais da área, posso notar que essa intenção não fica apenas no discurso e sim, manifesta-se na ação e na prática de quem está pensando essa formação em Nutrição.

4.2 NUTRIÇÃO: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A partir dessa história de contradição na formação do profissional em Nutrição, cabe observar e analisar para o que o Ministério da Educação orienta, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, nas Diretrizes

Curriculares Nacionais, homologadas em 2001, para os cursos de graduação em Nutrição.

Lendo o projeto de dissertação de Silva (2004), atento para um trecho do Parecer CNE/CES nº. 1.333/2001, em que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação afirma que as diretrizes curriculares

> constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono de concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional[10] [grifo meu].

Com o que destaco nesse trecho, tento perceber que as orientações vêm no sentido de continuar adequando a formação do profissional ao mercado de trabalho e ao conhecimento da técnica para o exercício profissional, no intuito de manter as relações sociais vigentes, como mostra Costa (2001, p. 21), ao apresentar o pressuposto inicial de sua pesquisa, diz que é:

> o fortalecimento da influência do mercado de trabalho como instância de ordenamento da formação acadêmica em Nutrição. Para o projeto neoliberal, desenvolvido em escala mundial, a educação e a formação profissional devem servir aos propósitos empresariais e industriais, ou seja, a educação deve subordinar-se aos objetivos restritos de preparação para o mercado de trabalho.

[10] Parecer CNE/CES nº. 1.333/2001. Disponível em <http: //portal.mec.gov.br> Acesso em 04/2005.

As diretrizes para o Curso de Graduação em Nutrição são pensadas em conjunto com as do Curso de Enfermagem e de Medicina (respeitando peculiaridades, os textos escritos são direcionados). Isso se dá buscando a articulação entre Educação Superior e Saúde, logo, o conceito de saúde e os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) são considerados elementos fundamentais dessa articulação.

Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Saúde, no Parecer CNE/CES 1.1333/2001, anunciam que dão ampla liberdade à organização dos currículos dos cursos, desde que sigam a orientação de objetivar

> a formação geral e específica dos egressos/profissionais com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, indicando as competências comuns, gerais para esse perfil de formação contemporânea dentro de referenciais nacionais e internacionais de qualidade.[11]

Essa proposição que destaco, é, no mínimo, passível de duas interpretações: pensar que referenciais nacionais e internacionais regem uma sociedade capitalista, estaríamos perdidos em meio à manutenção e reprodução das normas vigentes; pensar em busca de transformação social – assunto do qual não encontro pistas nesse trecho que cito – deve fazer um enorme esforço para construir um outro caminho, diferente do que vai na direção de referenciais nacionais e internacionais recomendados pelas orientações institucionais emanadas do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde, Ministério da Educação e Ministério da Saúde. Mais uma vez, a tentativa de transformar configura um novo

[11] Parecer CNE/CES nº. 1.333/2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 04/2005.

modelo que consiste na manutenção da política capitalista existente – um mito fundador. Uma vez que,

> A maneira como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social (BERNSTEIN, 1986, p. 149).

O perfil do nutricionista delineado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Nutrição[12] consiste em definir um profissional

> com formação generalista, humanista e crítica. Capacitado a atuar visando a segurança alimentar e a atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que a alimentação e a 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.

Nesse perfil, percebo que a luta de nutricionistas que pensam a formação dos profissionais em Nutrição tenha sido, em parte, contemplada, uma vez que já se fala em refletir sobre a realidade econômica, política, social e cultural. Entretanto, no que é proposto pelas diretrizes curriculares nacionais, não fica explicita a transformação dessa realidade, como uma das atribuições do profissional nutricionista a ser formado – isso continua sendo objeto de luta das nutricionistas, visto que as profissionais com quem trabalhei demonstram essa preocupação em sua fala e como tema de debates em fóruns e seminários.

---

[12] Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Nutrição. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 04/2005.

Percebo isso quando, em reunião com as docentes nutricionistas que, ao lerem as competências e habilidades específicas propostas pelas diretrizes curriculares, demonstram sua indignação ao constatarem que, como foi historicamente, o trabalho do nutricionista está subordinado ao médico, assim como a enfermagem. Mesmo tendo as diretrizes sido pensadas em conjunto na área da Saúde para os cursos de medicina, enfermagem e nutrição, preocupando-se com a formação geral, nas questões específicas as professoras nutricionistas, conscientes, sentem essa subordinação e não se reconhecem – nas diretrizes curriculares nacionais – como críticas, criativas e autônomas, com poder de decisão e num processo de reflexão sobre sua atuação profissional como nutricionista.

Destaco, ainda, que competências e habilidades gerais (além de uma listagem de competências e habilidades específicas baseadas, retomo, na sua maioria, em competências técnicas), as diretrizes curriculares colocam como objetivo à formação do nutricionista: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente. Entre todas essas competências apontadas, é quando se fala em atenção à saúde que se menciona que o profissional deva ser "capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e procurar soluções para os mesmos" [13] – há aqui, um indício de tomada de consciência e da busca de uma formação crítica, se isso for pensado socialmente dentro de um enfoque da teoria crítica, ao encontro de uma transformação social; do contrário, pode servir como uma

[13] Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Nutrição. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 04/2005.

estratégia de manutenção, quando já se sabe quais as soluções, dentro de uma visão tecnicista e capitalista.

Ressalto que as diretrizes curriculares nacionais[14] mesmo tendo como competências e habilidades gerais atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente, as competências e habilidades específicas, em alguns incisos, orientam o profissional nutricionista a um trabalho pouco criativo e autônomo, partindo de conhecimentos prontos e cristalizados por outras áreas de conhecimento (como a medicina, por exemplo), atuando como aquele que às vezes contribui, aplica e executa, sem comprometer-se com a produção de conhecimento.

Não vou aprofundar, nesse momento, a discussão sobre as diretrizes curriculares nas suas orientações para organização do curso. Acredito que basta dizer que as professoras envolvidas na organização da proposta do curso de Nutrição estão conscientes, no que se refere a respeitar a legislação e, ao mesmo tempo, garantir uma formação crítica, consciente e profissional, com o máximo possível de qualidade a seus futuros egressos.

---

[14] A grade curricular do Curso de Nutrição se organiza a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional. Todos os documentos referidos a seguir constam como anexos no Projeto de Dissertação defendido pela autora em 2005 e podem ser encontrados na *web*, porque são documentos públicos.

4.3 NUTRIÇÃO: O CURSO DE GRADUAÇÃO NA FAMED/UFRGS[15]

A criação do Curso de Graduação em Nutrição, em 2000, se deu dentro da Faculdade de Medicina – UFRGS, foi pensado por médicos da área da Endocrinologia e acolheu a uma nutricionista apenas, como professora do curso. Considerando que as diretrizes curriculares foram implantadas em 2001, o curso praticamente foi concebido dentro das novas orientações.

Sabendo de toda a história acerca da origem do nutricionista, a criação de um curso de Nutrição dentro de uma faculdade de Medicina pode, por si só, suscitar uma frágil relação de poder e um curso de nutrição extremamente voltado à área clínica (hospitalar), não desconsiderando as outras (social e institucional), mas, sim, atribuindo uma importância e um valor maior a esta - é o que percebo em relação ao curso pesquisado até pela estrutura de poder na universidade (CUNHA, 1996).

A criação e a direção de um curso de Nutrição é atribuída aos médicos, considerados socialmente detentores do saber e, como aptos a coordenar qualquer área de conhecimento dentro de seu campo – a saúde – mais uma vez, a situação de subordinação da Nutrição em relação à Medicina se repete em outro âmbito e, ao que me parece, sem perceberem ou sem a intenção de, por parte das nutricionistas, apenas respeitarem o saber produzido; ao passo que os médicos julgam-se superiores, em relação ao status social e de conhecimento, e com uma

[15] Não disponho de documentos oficiais do curso por não terem sido criados ainda, conto apenas com relatos de pessoas envolvidas nessa criação como base para elaborar esse texto. Todas as expressões entre aspas correspondem a falas de envolvidos.

"tradição centenária" (dentro da UFRGS, o curso de medicina já completou 100 anos, enquanto que a nutrição beira os 6 anos). Pedroso (2006, p. 32) reforça a idéia do médico na criação de cursos de Nutrição, quando relata outro exemplo no qual trabalhou:

> É importante destacar a presença do médico na criação dos cursos, uma vez que, ao lado do dietista, convivia no setor o nutrólogo, profissional médico pós-graduado, a quem competia as funções de comando, no trabalho e na produção do saber em Nutrição, e que desempenhava, já no momento da criação dos cursos, um papel fundamental na definição dos conteúdos de formação e na configuração do campo de prática da categoria.

Na época da criação do curso de Nutrição, a Direção da FAMED, convidou a professora nutricionista, concursada no Departamento de Pediatria, no curso de Medicina para ser a primeira coordenadora[16] deste curso de Nutrição. Essa professora era inexperiente no cargo de coordenação. Quando o Curso de Nutrição sofreu a primeira avaliação do MEC, em 2003, os formulários a serem enviados ao INEP para compor o banco de dados utilizados pelo MEC, para efeito de avaliação, com todos os dados referentes ao curso, inclusive o projeto político-pedagógico, ainda não haviam sido entregues. Por desconhecimento, a coordenadora do curso, não havia preenchido o formulário, descobriu-o nos últimos dias antes da data final para o envio e o fez "a toque de caixa", de acordo com a situação em que se encontrava. O projeto político-pedagógico não existia. Foi

[16] Ao longo deste sub-capítulo irei denominar as coordenadoras pela ordem em que aparecem como primeira coordenadora, segunda coordenadora, terceira coordenadora e quarta coordenadora. Ao longo do texto, em outras circunstancias, elas serão, respectivamente chamadas de professora A, professora B, professora C e professora D; e assim, sucessivamente, ao passo que outras interlocutoras farão parte do diálogo, serão identificadas como professora E, professora F..., para, dessa maneira, resguardar a identidade das pessoas envolvidas nessa pesquisa.

elaborado um texto de não mais que duas ou três páginas, sobre metodologia e questões pedagógicas e que continha uma grade curricular.

O curso foi avaliado pelo MEC como regular e estendeu por mais um ano o período para o reconhecimento. Entre os problemas apontados, consta: não havia projeto político-pedagógico, ausência de corpo docente efetivo, formado para a área de conhecimento do curso. Havia apenas cinco professoras, três efetivas (sendo que uma pertencia à Medicina e voltou para sua antiga função e outra viajou, por escolha profissional, para Santa Catarina, restando apenas uma) e duas professoras substitutas.

A segunda coordenadora que assumiu em 2004, afirma que o curso teve "risco de fechar". Hoje, há duas turmas diplomadas. Quando convidada a assumir como nova coordenadora do curso, diz "exigi a contratação de professoras nutricionistas", abrindo imediatamente seleção para professoras substitutas. Atualmente, o corpo docente é composto por nove professoras substitutas e duas efetivas, com formação em nutrição, e conta, ainda, conforme a necessidade, com professores de diversas formações e de outros departamentos da Universidade.

Desde 2004, a segunda coordenadora veio implantando ações para organizar este curso. Fez reuniões semanais com professoras, discutiu os planos de ensino a partir de módulos, nos quais agrupou as disciplinas. Também, convidou as alunas para iniciarem o processo de reformulação da grade curricular a partir do que elas, alunas, entendiam ser necessário para a formação em nutrição, dentro das disciplinas que já haviam passado, envolvendo, também, as professoras. Ela afirmou que já organizou documentos oficiais e sistematizou normas para o trabalho

de conclusão de curso, internato (que corresponde ao estágio curricular obrigatório), estágio curricular não obrigatório, atividades complementares e programa de tutoria.

Outro ponto recomendado para reformulação na primeira avaliação, foi em relação aos estágios. Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais primam por uma formação generalista, o curso tinha um estágio de todo um semestre só para a área clínica e outro semestre dividido entre a área social e institucional. A segunda coordenadora afirma que extinguiu o estágio e implantou o internato[17] num total de doze meses, sendo quatro meses para cada área.

Enquanto a maioria dos cursos tende a formar profissionais adequados ao mercado de trabalho e se discute a formação social desses profissionais, na FAMED/UFRGS implantou-se um curso com ênfase na área clínica. Se considerarmos esse detalhe, de que o curso de Nutrição da UFRGS foi criado dentro da Faculdade de Medicina, no berço dos médicos, tendo como principal campo de atuação e vivência o Hospital de Clínicas de Porto Alegre, hospital universitário, fica fácil compreender esta ênfase como continuidade desta unidade universitária.

Percebo, através da fala da segunda coordenadora, que, a partir de seu mandato e da primeira avaliação do MEC, se busca, no curso de Nutrição na FAMED/UFRGS, uma formação voltada tanto para o conhecimento do alimento, seu objeto de trabalho, e do planejamento dietético, quanto para o cuidado

[17] Internato: corresponde, em outros cursos, ao que chamamos de estágio curricular, que se realiza no espaço hospitalar, ou em Unidades Básicas de saúde, ou em Unidades de Alimentação Coletiva.

nutricional em relação com questões sociais, políticas, econômicas, culturais e epidemiológicas.

Para resolver as necessidades de credenciamento do curso e a construção do projeto político-pedagógico, fui convidada a assessorar o processo enquanto pedagoga. Nesse contexto, da avaliação do MEC e uma vez que não havia corpo docente ligado à formação profissional, conferida pelo curso nem projeto político-pedagógico consistente, precisam do acompanhamento pedagógico para discutir o curso, as diretrizes e a construção do projeto político-pedagógico. Ao fazer o assessoramento pedagógico, projetado sob a forma de pesquisa-ação, contribuo para o desenvolvimento dos conceitos de humana docência e tomada de consciência e, simultaneamente, realizo este projeto de dissertação, como um momento de desafio e aprendizagem.

Essa era a minha intenção no momento da qualificação do projeto de dissertação – claro que o momento de desafio e aprendizagem permanecem... De lá para cá, muitas coisas se passaram e atropelaram o processo, mudando um pouco esta intenção de pesquisa assim como foi delineada e já explicitei no capítulo da metodologia. Passei a me perguntar acerca de que modificações no campo pesquisado acarretam essas alterações em meu trabalho de dissertação.

Quando chegamos na tão esperada avaliação do MEC, a justificativa para a não existência do projeto político-pedagógico foi dizer que estava em construção, que havia uma pedagoga assessorando esse processo e que já existia uma comissão do curso que cuidaria disso, sempre considerando e envolvendo a comunidade acadêmica, na medida do possível. Para outros pontos apontados na

avaliação anterior como quadro de professores permanentes da área específica de nutrição, foi referido que se estava providenciando, aos poucos. E, no mais, o curso já estava mais estruturado, com rotinas e trabalhos bem definidos.

Nesse momento da avaliação, em meados de setembro de 2005, já fazia cerca de quatro meses que estava acompanhando o curso de Nutrição. Quanto ao projeto político-pedagógico, já estávamos realizando algumas reuniões específicas com a comissão (criada nessa época para pensar a construção desse projeto) e planejando um plano de ação, que tinha como foco um grande seminário, envolvendo todos os professores, a fim de sensibilizá-los à construção desse projeto, trazendo o conceito e planejando pontos de discussão; bem como de que forma envolver a comunidade acadêmica, talvez por meio de fóruns de discussão acerca do curso e de temas para a construção do projeto. Não avançamos mais, uma vez que o objetivo era preparar o curso e a instituição como um todo para receber os avaliadores.

Após a avaliação, realizamos os encontros com os professores (que será descrito e analisado no próximo capítulo) e, sendo uma comissão, planejamos próximos fóruns para discussão e sistematização do projeto político-pedagógico – o que não aconteceu...

Em início de outubro, a então coordenadora sai de férias, ficando a coordenadora adjunta tomando as decisões ao mesmo tempo em que compreendia o curso como um todo, pois até então ela participava das reuniões, mas não da vida ativa da coordenação (sua carga horária na universidade estava praticamente lotada); sua formação é em Bioquímica e não nutricionista, tendo um

grande carinho e interesse pelo campo de Nutrição, assumiu o papel. No entanto, as férias da segunda coordenadora são prolongadas com uma licença interesse para conclusão de seu projeto de doutorado, afastando-se definitivamente da coordenação. É quando a terceira coordenadora, até então, coordenadora adjunta, assume o cargo de coordenação até maio de 2006; quando é substituída por uma quarta coordenadora, esta nutricionista, recém concursada que entra na instituição no início deste ano.

Voltando a outubro de 2005, após escolhermos até datas para os próximos fóruns de PPP (Projeto Político-Pedagógico), combinamos enviar convites a entidades e instituições para a participação em mesa-redonda e, primeiro, demoramos a conseguir os endereços; segundo, não obtivemos retorno a tempo hábil para organização, logo, não conseguimos desenvolver os fóruns em meio às conturbações e trabalhos de encerramento de ano, relatórios, planejamento 2006, bancas de avaliações de trabalhos de conclusão de curso, internatos (estágios curriculares).

Em 2006 tudo volta em ritmo de férias. Em janeiro, tivemos uma reunião, em que elencamos tópicos a constituírem o PPP e combinamos que cada professora, via e-mail, daria sugestões, complementaria e começaria a escrever – não obtive retorno de material para organizar. Em março, tivemos mais duas reuniões. Após isso, me afastei por problemas pessoais e profissionais, sempre me colocando a disposição para participar da construção mesmo que via online, como não obtive retorno não pude mais contribuir.

Hoje sei que o projeto ainda não está finalizado, que continua em fase de construção pela nova quarta coordenadora e professoras. E que o curso continua na luta por reconhecimento dentro da instituição e por constituição de corpo docente específico.

No próximo capítulo, irei desenvolver os pressupostos que me orientaram no processo para a construção do PPP, bem como maior explicitação e análise do processo vivenciado no Curso de Nutrição – FAMED/UFRGS.

5 ENTRE TANTAS HISTÓRIAS: A ANÁLISE DE UM PROCESSO

5.1 PPP – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Antes de iniciar a análise de um processo, passo a delinear os pressupostos que orientaram tanto a construção do PPP quanto a análise deste. Tendo como pressuposto o que Freire nos ensina por princípio, que toda educação é um ato político, é que inicio este capítulo – sem, em nenhum momento, banalizar tais palavras atribuindo-as o mais profundo significado que se possa dar.

Definido isso, passo a conceituar o que entendo por *projeto político-pedagógico* a partir de apontamentos pessoais e o que é apresentado por Veiga (2004a e 2004b).

Projeto: palavra composta por um prefixo que indica antes – projeto como uma antecipação –, que vem do latim *projectu*, particípio do verbo *projicere*, que significa lançar para diante, de acordo com Veiga (2004b, p. 15) "significa 'dirigir-se para o futuro', 'lançar-se na direção do possível".

Político: no sentido da busca de um rumo, uma direção, com uma ação intencional, compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Pedagógico: no sentido de definir ações educativas para cumprir os propósitos e intencionalidades.

Considerando Freire e o que Veiga traz, a dimensão política e pedagógica em um projeto educativo torna-se indissociável. Assim, um PPP trabalha a organização pedagógica em dois níveis: tanto a organização da instituição quanto a organização da prática pedagógica em relação com o contexto social imediato e mantendo a visão de totalidade.

Três momentos se fazem como fundamentais na construção do PPP. Um primeiro momento de contextualização social – o que Veiga (2004a, p. 49) – denomina *ato situacional* – em que consiste, segundo Freire (1986), a leitura da realidade na qual estamos inseridos, fazendo um re/conhecimento social, político e econômico da sociedade, que contextualiza a instituição e o curso específico em que se está desenvolvendo a proposta. Um segundo momento, o da escolha dos pressupostos que irão fundamentar tal projeto – o que Veiga (2004a, p. 50) intitula de *ato conceitual* – no qual realizamos as escolhas quanto à concepção de educação (ensinagem[18]) e de sociedade (cidadão e profissional que se deseja formar) com que se pretende trabalhar e alcançar os objetivos. E, um terceiro momento, chamado por Veiga (2004a, p. 51) de *ato operacional*, onde realmente pensamos a concretização e a viabilização para a proposta, como vamos operar o

[18] Termo utilizado por Léa Anastaziu para denominar o processo de ensino/aprendizagem (proferido em palestra no Congresso Internacional realizado na UNISINOS em 2005).

processo; neste, fazemos as escolhas metodológicas, tomamos decisões para como atingir os objetivos e finalidades propostas bem como a avaliação das escolhas. Essa ordem em que apresento três momentos de construção do PPP não significa engessamento e rigorosidade a ser seguida, ou seja, é possível transitar entre eles e ir construindo a proposta conforme as necessidades forem surgindo, uma vez que é sempre possível parar, avaliar modificar e/ou continuar com os objetivos previamente definidos.

Baseada em Abric (1998), Veiga (2004b, p. 57-58) elenca cinco funções do projeto político-pedagógico:

1. função politizadora: no que se refere à intencionalidade e ao comprometimento das pessoas e da instituição envolvida com o projeto e sua construção.

2. função identitária: na construção de uma definição da identidade do grupo, na qual permita salvaguardar as especificidades.

3. função epistemológica: momento em que se busca e oportuniza conhecimento, compreensão e explicação da realidade educacional e social em que se está inserido.

4. função inovadora: que consiste em uma metodologia participativa que compromete todos na construção do projeto, fomentando um processo de crítica e de tomada de consciência – individual e coletivo.

5. função avaliativa: a avaliação é constante durante todo o processo, na qual se para, pensa e repensa os rumos que se seguem, ou não!

Tais funções indicam, para mim, que o espaço de construção do projeto político-pedagógico é essencialmente formativo e, por isso, humano. Assim, uma das dimensões que destaco, apresentada pela autora, é a dimensão humana de quem inventa, concebe, executa e avalia o projeto: os educadores, educandos e comunidade acadêmica. "O projeto político-pedagógico é, portanto, produto de uma ação humana e, nesse sentido, as relações entre sujeitos se assentam nas relações entre a instituição educativa e o contexto social mais amplo" (VEIGA, 2004b, p. 78).

Dessa forma, o PPP exige de professores, alunos e comunidade acadêmica um comprometimento com a proposta construída ao passo que são eles quem a definem, numa construção coletiva. Há a necessidade de se pensar e definir, para e em que sociedade e que tipo de cidadão profissional se pretende formar; para isso a definição de ações como meios para atingir os fins é essencial.

Vasconcellos (1991, p. 26) ressalta que

> mais importante do que ter um texto bem elaborado é construirmos um envolvimento e o crescimentos das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de elaboração do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Planejar *com* e não planejar *para* [grifos do autor].

Destaco, ainda, três aspectos que Veiga (2004b, p. 129) chama de "categorias" a serem pensados na construção do projeto político-pedagógico: *autonomia* – que possibilita a construção e/ou consolidação da identidade do curso e da instituição; *participação* – que propicia a vivência democrática e compromete as pessoas envolvidas; e, *cotidiano* – como espaço que passa a ser

reinventado pelos participantes do processo, sendo a expressão das suas relações sociais do desenvolvimento humano.

Sem me aproveitar deste espaço para dar receitas prontas – não é esta minha intenção em nenhum momento – gostaria de citar tópicos que considero importantes e que constam na discussão da construção do projeto político-pedagógico, a partir dos pressupostos que delineei até agora, resguardando os três momentos que considero fundamentais e descrevi anteriormente. Considero essencial no processo que se discuta história da instituição, o contexto social em que se insere, o profissional que se deseja formar, (que tipo e para que sociedade), concepção de sociedade, concepção de educação, planejamento, metodologias e avaliação, (tanto do processo de ensino/aprendizagem como do projeto), e o que mais se fizer necessário, de acordo com a realidade local e global e o contexto em que a instituição e o curso estão inseridos – sem definir um formulário prévio, ou sumário enquanto roteiro engessado!

Concordo com Veiga (2004b, p. 71) quando afirma que alguns vêem o PPP como um documento pragmático, que se resume aos principais fundamentos e orientações curriculares e organizacionais da instituição, ou do curso. Para esses, "o projeto é fruto da experiência acumulada e da reflexão sobre ela, e é elaborado por um pequeno grupo". Entretanto, é preciso explicitar, cada vez mais, que o projeto político-pedagógico que é *político* e que é *pedagógico,* deve ser um documento produzido e executado por todos, num movimento participativo, de construção coletiva e de comprometimento. Sendo documento, "ele expressa desejos, aspirações, orientações teórico-metodológicas e avaliativas, e não deve

ficar restrito ao cumprimento de solicitações prescritivas ou de formulários para credenciamento e recredenciamento a cursos e instituições" (ibidem, p. 71).

> Construir um projeto político-pedagógico é um processo dinâmico de ação e reflexão que ultrapassa a simples confecção de um documento. Como processo, não é pronto e acabado, porque é um movimento. Refaz-se no tempo-espaço escolar, vai-se concretizando. A idéia do projeto é, então, de unidade, e considera o coletivo em suas dimensões de totalidade – política e participação. A construção do projeto é uma prática social coletiva, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades (VEIGA, 2004a, p. 81).

Sendo processo, a necessidade de planejamento e avaliação se faz constante, numa estreita relação, na medida em que se constrói o projeto político-pedagógico e, mesmo depois de uma primeira sistematização, durante todo e permanente processo educativo e prática pedagógica.

5.2 O PROCESSO ANALISADO

O processo vivido e analisado permite observar movimentos de avanços e retrocessos. Ao passo que, chegando ao final deste período de pesquisa, o projeto político-pedagógico encontra-se ainda em fase de elaboração no Curso de Nutrição da Faculdade de Medicina/UFRGS. Por uma série de fatores implicados, em alguns momentos avançamos enquanto grupo e retrocedemos enquanto grupo – considerando que o processo deveria se dá no coletivo. Individualmente se avança, entretanto, se perde a essência coletiva de um trabalho que prima por ser a expressão de um grupo composto por toda comunidade acadêmica comprometida com o que se propõe no curso em questão – nisso, há um retrocesso individual e coletivo.

Como relatei no segundo capítulo, que apresenta a metodologia, o motivo que impulsionou minha participação junto ao curso de Nutrição foi a necessidade de assessoramento pedagógico na construção do projeto político-pedagógico. Aliado a isso, desenvolvi minhas intenções de pesquisa.

O curso de Nutrição realizava – e realiza – sistemáticas reuniões semanais com as professoras específicas da área, na sua grande maioria em condição de substitutas, e a coordenadora para tratarem de assuntos relativos ao andamento do curso como um todo, questões práticas, eventos, relatórios, acompanhamento de internato (estágio curricular) e de trabalhos de conclusão. Inicialmente, esse espaço seria também utilizado para discussões acerca do projeto político-pedagógico. Comecei a participar dessas reuniões, mais na qualidade de observadora; quando consultada ou questionada, trazia minha opinião e participava efetivamente da discussão.

No entanto, as demandas a serem resolvidas no curto espaço de tempo de uma hora por semana, por parte das professoras, eram muitas; logo, as discussões sobre o projeto do curso ficavam pro final, sendo pouco produtivas, ou para a próxima reunião. A partir disso, em final de agosto/2005, a coordenadora criou uma comissão que ficaria responsável por pensar estratégias para construir o PPP, constituída por ela (professora B), eu, três professoras nutricionistas (professoras E, F, G), uma professora da área de patologia (professora H) e outra da bioquímica (coordenadora adjunta/ professora C). Instituídos dia e horário, os encontros eram realizados uma vez por semana – nem sempre duas das três professoras nutricionistas (E e G) podiam participar por atividades acadêmica, sendo, assim, difícil conciliar os horários.

Na primeira reunião, as professoras trouxeram a necessidade de entender melhor os termos pedagógicos para conseguirem construir a proposta. Uma delas chegou a colocar que eu, na função de pedagoga, poderia traduzir pedagogicamente o que elas falam – como se fosse outra língua. Na verdade, tentei construir com elas a idéia que os termos pedagógicos seriam "adotados" conforme necessidade e à medida que surgissem as dúvidas, me encarregaria de explicitar da melhor maneira que entendesse – o que não soubesse, procuraria responder posteriormente. Comprometi-me a fazer um apanhado geral sobre projeto político-pedagógico, na sua dimensão política e pedagógica e trazer alguns pressupostos na reunião com o elas e com o grande grupo de nutricionistas. Nesta reunião, já fizemos uma discussão de fundamentação teórica a partir do que a coordenadora (professora B) trouxe sobre a construção de PPP, elencamos necessidades a serem discutidas e que o projeto deva contemplar o profissional que se deseja formar e a realidade que circunda.

Na reunião seguinte, já estávamos na expectativa da avaliação do MEC, conseguimos elaborar um plano de ação "inicial" e propor, para pós-avaliação, que sejam feitos seminários, oferecendo aos professores a possibilidade de quatro datas e horários, para que se sintam à vontade em optar por oportunizar a participação de todos. Os pontos que destacamos foram

1. Contextualização – concreto Sociedade / Profissão
   Concepção de homem / Concepção Profissional
2. "Sonho Possível" – objetivo / missão / filosofia
3. Operacionalizando (Estudo)
   Proposta Curricular / Metodologia / Avaliação

Avaliação do Projeto

1. O que temos
2. O que queremos
3. Como alcançar

Tivemos o cuidado de no chamado aos professores, não usar palavras como "reforma curricular", pelo estigma que a palavra representa de mudança e ruptura em professores mais tradicionais, nem projeto político-pedagógico, por desconhecimento dos professores e por alguns possivelmente pensarem que, como tem a ver com "pedagogia", seja bobagem e não darem importância. Isso foi levantado pelas professoras C e B e todas as que participam da comissão concordaram que em muitas vezes o conhecimento pedagógico é banalizado por outros campos do conhecimento – o que vem ao encontro do que aponta Enguita (1989) no terceiro capítulo acerca hierarquia das profissões. E, como nos diz Freire (1996), é preciso usar o bom senso para compreender o que pensam os outros e me fazer compreender. Dessa forma, o texto para o chamado ficou assim:

> Prezados/as professores/as
>
> O curso de nutrição vem realizando reuniões periódicas para discutir a estrutura do curso no que se refere a grade curricular, a avaliação e o perfil do profissional. Recentemente discutimos os planos de ensino a partir da organização em módulos.
>
> Dando continuidade a este trabalho, convidamos todos os professores deste curso a participarem da reunião que discutirá o projeto do Curso de Nutrição.
>
> Informamos as seguintes datas e horários para que escolha de acordo com sua disponibilidade:
>
> 23/09 – às 8h30 26/09 – às 8h30 27/09 – às 15h30 28/09 – às 14h
>
> Aguardamos sua confirmação até o dia 21/09.
>
> Atenciosamente COMGRAD-NUT

Antes da realização desses encontros, tivemos a semana de avaliação do curso pelo MEC, com o cuidado em ressaltar que o projeto político-pedagógico estava em fase de construção e que estávamos planejando momentos de encontro com todos os professores, para a discussão do tema. Pude participar de dois momentos: uma visita nas dependências de Universidade (laboratórios e o espaço utilizado por alunas na Nutrição no Hospital de Clínicas) e uma reunião com os docentes.

Faço alguns destaques curiosos dessa reunião com os docentes do curso de Nutrição, em que a coordenadora da época não podia participar enquanto *coordenadora*. A avaliadora, nutricionista do Nordeste, conduziu a reunião de uma forma muito tranqüila, diminuindo a tensão que pairava no ar e saciando um pouco das angústias e ansiedades de algumas professoras. Foi uma reunião de bastante entusiasmo em relação ao crescimento do curso, principalmente por parte das professoras nutricionistas e dos professores vindos do ICTA (Instituto de Ciências e Tecnologia de Alimentos). Apresento considerações que julguei importantes ao reconhecimento do curso de Nutrição dentro da Universidade:

- a avaliadora aponta que há médicos docentes demais no curso de nutrição, havendo a necessidade de abri mais vagas para docentes nutricionistas – que não é atendida – e questiona: Será que é pelo fato de o curso estar dentro de uma faculdade de medicina? Ainda questiona sobre o histórico do curso; como foi sua criação?

- um professor J, do ICTA, afirma que o curso estaria sendo criado lá e a universidade o negou enquanto projeto, eles já tinham até formulado a grade curricular, quando, de repente, surge o curso de nutrição na faculdade de medicina com a mesma grade curricular, o professor J coloca que, de certa forma, foram desapropriados.

- a professora H complementa dizendo que a Faculdade de Medicina precisava criar o curso para abrir concurso para mais docentes e aumentar o número de vagas para alunos ingressantes, de acordo com uma orientação em função da legislação, recebendo, assim, mais verbas.

Isso gerou certo desconforto entre os docentes presentes nessa reunião de avaliação e mostrou que o interesse da Faculdade de Medicina está mais voltado à consolidação da Faculdade do que do curso de Nutrição o que pode não estar diretamente relacionando ao sucesso do curso e a formação de seus profissionais, a preocupação com a formação humana e profissional. Como indica SILVA (2005), os próprios professores do Curso de Medicina, em sua maioria, não se reconhecem como tal e entendem a formação médica como um fazer médico e não pedagógico. Ora, com apenas duas professoras efetivas formadas como nutricionistas a tendência é que sua posição seja minoritária.

Curiosidade! O professor L, médico e professor do curso de Medicina, que por vezes trabalha com as alunas nutricionistas, diz que "o QI dos alunos da Medicina é mais alto que o de alunos de outros cursos". As nutricionistas se revoltam e quem responde é uma professora I, da química, dizendo que discorda, visto que ela trabalha com os dois cursos e afirma que "as alunas da nutrição são tão inteligentes quanto os alunos da Medicina e ainda mais comprometidas e mais responsáveis".

Destaco ainda, nessa reunião de avaliação, que as docentes nutricionistas valorizam-se enquanto profissionais e ressaltam que precisam lutar pela identidade do curso e não a subordinação. Questionam se devem formar nutricionistas para o mercado de trabalho e não docentes, pois alegam que as meninas estão entrando muito cedo no mestrado sem experiência profissional, afirmam que pensam que as nutricionistas recém formadas deveriam ter um tempo de atuação na profissão antes de ingressar no mestrado. Também questionam até que ponto a Nutrição clínica ajuda efetivamente e contribui para a formação do profissional nutricionista

que tem outras duas áreas, social e institucional, de atuação e tão importantes quanto. Destacam a necessidade de se impor no mercado de trabalho resguardando sua profissão e deixando claro onde podem atuar e tomar decisões.

Nessa reunião de avaliação tive contato com professores que não conhecia, que se mostram engajados no curso de Nutrição e comprometidos com os profissionais que se pretende formar tanto quanto as docentes nutricionistas. Demonstram vontade de participar mais ativamente da vida do curso. Como também percebi professores que fazem pouco caso: para uns, é indiferente trabalhar com a Nutrição e outros preferem claramente trabalhar com a Medicina, ou outro curso de maior status social como odontologia, por exemplo. Cunha (1996, p. 60) confirma isso, quando mostra que "o grau de competição está diretamente ligado ao status social do curso, à 'valia' do conhecimento que está sendo distribuído e às formas de controle social que se faz sobre eles" – logo, as escolhas dos docentes podem passar por aí conscientemente e/ou não.

Após as descobertas que fiz na reunião de docentes com a avaliadora do MEC, percebi que era fundamental sensibilizar os professores e as professoras à construção do projeto político-pedagógico no sentido de mostrar a importância desse no processo de conscientização e humanização da formação do nutricionista egresso da UFRGS, na sua atuação, formação humana, social e profissional, bem como do próprio curso. Além de apresentar os pressupostos que podem orientar esse processo e o que é fundamental e secundário pensar, quando se discute a criação de um projeto para um curso, que dê conta da dimensão política, pedagógica, humana e profissional. E, também tenho como orientação o que Veiga (2004b, p. 43-44) destaca:

> Por ser dinâmica, [retomo] a construção do projeto não pode restringir-se ao cumprimento das solicitações formais e burocráticas de um plano de desenvolvimento institucional (PDI) ou de um projeto pedagógico-acadêmico de curso, limitando-se a atender um formulário preestabelecido de autorização e reconhecimento de cursos, credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior.

Portanto, é preciso ter o cuidado para não cairmos em tentação e elaborar um projeto a poucas mãos, por ser apenas uma exigência. Se não tiver alternativa e o projeto tenha que ser feito em "gabinete", é preciso submetê-lo o mais rápido possível a uma avaliação coletiva, na qual se discute e se reconstrói no coletivo do grupo, com participação e comprometimento.

Como ainda não estávamos neste ponto, poderíamos construir outro caminho. O planejamento para o primeiro encontro com docentes do curso de Nutrição para construção do projeto político-pedagógico, em 3 edições (a primeira data foi cancelada por falta de "público") ficou assim (ver apêndice):

Primeiro momento: abertura - motivo pelo qual estamos aqui: iniciar a discussão para planejamento e construção do PPP. Sensibilizar; mostrar a necessidade de participação, envolvimento, comprometimento e coletivo.

Segundo momento: questionar o que se entende por nutrição/nutricionista/ esse profissional e o mercado de trabalho, na tentativa de começar a discutir o perfil do profissional que se pretende formar – discutição em grupos de duas a três pessoas e sistematização por escrito. Socializar, voltando à discussão no grande grupo.

Terceiro momento: pensando nesse profissional que se quer formar, que curso, com que objetivos, finalidades e currículo queremos? Enquanto docentes responsáveis,

diretos nessa formação, que organização e estrutura desejamos para essa formação? Como será minha atuação no conjunto/ coletivo para formação profissional em Nutrição? Para isso, é preciso um PROJETO (planejamento) POLÍTICO (formação social crítica) PEDAGÓGICO (caminhos metodológicos, didática, avaliação). Para tornar o momento mais dinâmico, sugeri uma atividade que consiste em escrever em cada peça de um quebra-cabeça no centro o que considera fundamental e no "em torno", o que considera secundário para a construção do projeto do curso. Tentar montar as peças, discutir se o encontro dessas para montar uma formação se dá pelo centro, pelas bordas ou pelo desenho – discutir as possíveis formações.

Quarto momento: conceituando e sistematizando o Projeto político-pedagógico, organizando um eixo a seguir a partir das discussões levantadas.

Esse planejamento ficou ao meu encargo, por a comissão pensar que eu detinha o conhecimento para... Planejei e mostrei, no geral, o que pretendi a partir de suas colocações – sem entrar em detalhes, para que não deixasse de ser surpresa para elas também, uma vez que participariam dos encontros em diferentes dias. Entretanto, o desconhecimento de cada passo gerou desconforto e desconfiança do meu trabalho por parte da professora B, integrante da comissão, que questionou o que realmente iria fazer e meu "referencial teórico". Informei meu "referencial teórico", mas os detalhes não! Propus abrir mão de coordenar os encontros, se meu posicionamento não agradava, lhe passaria as questões teóricas para basear o que pensávamos, enquanto comissão. Talvez pela posição que assumi, essa pessoa se convenceu de me deixar conduzir ou ver no que ia dar, alegando que um processo mal feito poderia "espantar" alguns professores da

participação na construção do PPP. Disse-lhe que de uma coisa tinha certeza: nem todos se engajariam, talvez por não gostarem da proposta, talvez por falta de tempo, talvez por não se reconhecerem docentes do curso de Nutrição, ou talvez por tudo isso junto.

Os encontros aconteceram. O primeiro, na ordem dos momentos em que apresentei o planejamento. Como nos outros dois encontros poderiam estar presentes professoras que participaram do primeiro, então alterei a ordem, passando o terceiro momento para o segundo e vice-versa.

Trago, para relatar como foram os encontros, a avaliação realizada em conjunto com as professoras nutricionistas na reunião da semana seguinte aos encontros e avaliação realizada pela comissão do projeto político-pedagógico aliada as minhas impressões pessoais.

No dia da reunião com as docentes nutricionistas, pude fazer uma avaliação sobre os três encontros anteriores para construção do projeto político-pedagógico, visto que estavam presentes muitas professoras que haviam participado do primeiro, algumas do segundo e outras ainda do terceiro encontro.

As que participaram do primeiro gostaram a ressaltaram o quanto era importante se sentir no processo, pensar o que é mais importante e a dificuldade que é organizar a diversidade de opiniões, (centro e secundário – falavam do quebra-cabeça, colocaram como importante a sistemática de colocar no centro o que é fundamental e na volta o que considera secundário, mas a dificuldade que há, na hora de juntar). Quanto ao terceiro encontro, acharam pouco produtivo,

perceberam mais como um descarrego de insatisfações por parte de alguns professores. O segundo dia não foi muito comentado; acredito que, por ter acontecido discussões não focadas, não conseguimos avançar em nenhum encaminhamento bem elaborado. Percebi que a satisfação estava no primeiro e a insatisfação no terceiro encontro.

A partir destas avaliações, as professoras nutricionistas fizeram alguns apontamentos. Iniciou-se nova discussão sobre o curso baseada no que aconteceu nos encontros. Colocaram que tiveram a impressão de que o curso desceu "goela abaixo" para os médicos. Percebem necessidade de aumentar a carga horária e necessidade de mais contato com professores que trabalham nas outras disciplinas, para articularem mais ainda os conteúdos e o conhecimento junto às alunas. Como exemplo, os dados estatísticos da nutrição, que são diferentes dos da medicina; o professor M que trabalha com esse assunto apresenta dificuldade em trabalhar sem conhecimento específico, não procurou conhecer junto a alguma das docentes nutricionistas nem pôde comparecer em outras reuniões. Esse professor é médico e se coloca noutro lugar do saber. Será que algum dia ele vai procurar por alguma nutricionista para saber alguma coisa?

Quanto ao PPP, as professoras nutricionistas pediram mais textos que explicitassem a temática e orientassem a construção de um projeto, pois alegam que falta embasamento teórico. Acreditam que textos poderão abrir mais o leque para planejar ações; tentar com estes, não dar um enfoque puramente técnico. Alertam para que eu cuide a divagação técnica para tentar conseguir mais o envolvimento de professores de outros departamentos. Atentam também para a forma como vamos abordar outras propostas de atividades, visto que, na fala do

professor M, médico, pareceu banalizar o fato de colocarmos a disposição uma série de horários, dando diferentes possibilidades e alternativas, sentiu-se na obrigação de participar de pelo menos um encontro; a docente nutricionista G diz que, relembrando esse professor, "Têm tantas opções que vou ter que escolher uma de qualquer forma [...] Parece que a gente ta implorando!" – elas se sentiram desconfortáveis com essa colocação.

Quando questionei sobre o PPP, onde estamos e para onde vamos; o que pensam que compõe o projeto de curso na sua estrutura física; elas começam a citar, pensando um pouco sobre o que acreditam que fizesse parte de um projeto político-pedagógico, disseram:

* Que profissional queremos? Perfil?
    - Que a gente quer?
    - Que o mercado exige?
* Questão social?
* Objetivo
    - Geral
    - específico
*Área física
    - Recursos materiais
    - Recursos humanos
*Grade Curricular

A professora B destaca que devemos considerar a região, ter uma missão, Introdução, justificativa, mercado, perfil, formação do profissional.

O que é comum na fala de todas: reunir pessoas que estão no mercado de trabalho, para falar um pouco de que tipo de nutricionista esperam que saia de uma universidade no sentido de ver que conhecimentos e atribuições o mercado está exigindo numa seleção de nutricionistas.

Através de suas falas, senti que o grupo de segunda aproveitou mais a proposta e gostou da dinâmica propiciada no seminário. Era um grupo composto na sua maioria por docentes nutricionistas que já trabalham há tempo juntas, demonstrando afinidades, e por professoras de outros institutos que mostram muito interesse pelo curso e vontade que dê certo. Já nos outros encontros, havia professores que não achavam necessidade de participar de momentos como estes, que não tinham dimensão da atuação do profissional nutricionista, mas que, diferente das que participaram do primeiro encontro, também não tinha muita importância, precisavam mesmo era de saber, depois de discussões realizadas pelas próprias docentes nutricionistas, qual a parte que lhe cabia na formação do egresso do curso em questão – conteúdo da disciplina –, sem grandes preocupações com a visão de totalidade, a conscientização e da formação humana; e isso poderia lhes ser passado por "e-mail", como sugere o professor M. Outros, como as professoras apontam na avaliação do terceiro dia, utilizaram-se daquele momento para fazer queixas, mostrar insatisfações e também questões importantes, referentes ao curso e a articulação entre os próprios docentes, mas que não eram o foco do encontro.

Numa avaliação mais restrita do seminário, apenas com a comissão instituída para planejar a construção do PPP, uma integrante, a professora B, faz alguns apontamentos dizendo que "faltou subsídios, faltou aprendizagem, a

estratégia utilizada foi errada..." Logo em seguida chegou a professora H, avaliando no sentido de que foi "bom para falar, os professores sentem necessidade de fala". E continuou afirmando que os professores precisam de espaços como este para dialogar mais e conhecer o próprio curso em que trabalham. Ela percebe que há a necessidade de avançar em discussões focadas. Ou seja, começo a perceber que aspectos positivos e negativos são ressaltados, muito a partir da concepção de educação de quem avalia e considerando sua trajetória como educadora.

A mesma professora que avaliou positivamente coloca que uma possibilidade de linguagem é pela disciplina e que para mudar o perfil do nutricionista é preciso primeiro constatar o que se tem para traçar proposta listando características do que se quer. A professora H solicitou a sistematização das três reuniões, ressaltando a necessidade e a importância de organizar as idéias entre o que é fundamental e o que é secundário, refletindo sobre o por quê dessas escolhas. Aqui ela aponta um importante caminho, que pode ser seguido para iniciar a proposta do curso. E, ainda, colocou com uma "quebra de segunda-feira", um dia que começou mais dinâmico e prazeroso. Esta avaliação me fez ver o outro lado do trabalho que propus – começava a pensar que não tinha sido nada bom – uma vez que, mesmo que algumas professoras nutricionistas tenham feito alguns destaques dos encontros considerando-os bons, havia ainda uma certa insatisfação em relação a ausência de sistematização e leitura, considerando que a principal atividade era o quebra-cabeça – uma atividade lúdica que quebra com a lógica acadêmica, e isso não foi percebido por todas. Os elogios desta professora mostram que com ela consegui atingir, entre outros objetivos, a sensibilização para o comprometimento com esta construção que iniciou.

Nesta reunião da comissão, ainda contamos com a sugestão da professora C, de fazer um seminário que ela chama de "nivelamento" do conhecimento de todos os envolvidos na proposta de construção do PPP. Na verdade, o que ela quer com isso é trazer a comunidade acadêmica para discutir e aprofundar o conceito e temas do PPP, sugerindo que se faça uma discussão que seria mais ou menos teórica, abordando como primeiro passo a LDB e o que diz acerca do projeto de curso; outro seminário para profissionais falarem o que esperam do nutricionista, conforme solicitação das docentes nutricionistas levantadas anteriormente, (Que necessidades existem? Para que formar? Que curso queremos? Que profissional formar?), e, finalizando, um terceiro, que tenha como tema o perfil do nutricionista e objetivos do curso.

A idéia foi aceita e já prevista para possíveis datas. Para o segundo seminário iríamos convidar gestores e profissionais da área, que pudessem apresentar sobre a realidade do nutricionista/ da nutrição na relação com o processo saúde / doença; pensamos em especificar o que cada um vai falar; programa e atuação do profissional; e para o conselho de nutrição, qual o profissional desejado. Concordamos em três datas: 09 e 23/11 e 07/12, das 17h às 20h e ficou acordado que enviaríamos os convites por e-mail às entidades e instituições convidadas a comporem a "mesa redonda" no segundo seminário. E, paralelamente a isso, continuaríamos com as reuniões para sistematização e redação do projeto.

Para o primeiro seminário, pensamos em (tal como ficou sistematizado nesta reunião):

*Abertura (20 min).

*Introdução rápida sobre o que é projeto político-pedagógico, questionando o que eles imaginam que seja.

*Em seguida, pedir que completem os esquemas de:

- Projeto de curso
- Político
- Pedagógico

*Reunir em grupos de, no máximo, três pessoas:

*Relatar as conclusões e registrar em lâminas

*Sistematizar, articulando as apresentações com o que a legislação orienta e com a teoria que conhecemos, produzindo outra teoria de acordo com as necessidades deste grupo em questão; para a construção do seu projeto político-pedagógico e tentar garantir que este seja a expressão da identidade desse grupo.

A idéia passava a se materializar. Enviamos convites para participação do evento, com cronograma já definido, e para integrantes da mesa redonda, no segundo seminário. Não obtivemos retorno nem para participação nem para fazer comunicação. Atrelamos isso ao "tempo", por as datas serem próximas e no final do ano, quando muitos já têm compromissos firmados.

De toda forma, aqui começa a paralisia do meu trabalho em relação à construção do projeto político-pedagógico. Comecei a me ver engessada frente às situações, que concretamente se apresentavam. Em meados de outubro, a segunda coordenadora sai de férias e pede afastamento da coordenação para concluir seu projeto de doutorado. A coordenadora adjunta assume. Tem boa vontade, é competente tanto quanto, mas não participava da vida ativa do curso de Nutrição no que se refere às decisões. Logo, ela precisa "tomar pé", como se diz,

o que levaria um tempo, compreender o que anda acontecendo e encaminhar os encerramentos de final de ano. Rápido. O que fica para depois das férias é a construção do projeto político-pedagógico. Isso foi reforçando, quando apresentamos, numa reunião com as docentes nutricionistas, a proposta dos três seminários e elas foram unânimes em dizer que já havia acontecido um evento como esse (segundo momento) no ano anterior que envolveu entidades e instituições comprometidas com o profissional nutricionista e que, talvez por estar perecendo a mesma coisa, eles não viriam novamente (deveríamos ter e não temos o registro deste evento) – o que, de certa forma, contradiz o pedido de diálogo com as entidades solicitado em momento anterior. Assim ficou para pensarmos algo em 2006.

Quanto à "como" construir o projeto político-pedagógico, Veiga (2004b, p. 43) afirma que:

> Há diversidade de caminhos na construção dos projetos (institucionais e pedagógicos). A metodologia de construção dos projetos deve estar atrelada às necessidades socioeconômicas, políticas e educacionais e ao projeto de sociedade.

Enquanto grupo, temos tentado definir, aos poucos, algumas estratégias para a construção do PPP, por vezes acertamos, por vezes falhamos. De toda maneira, acredito que, por compromisso de todos envolvidos, estamos tentando fazer o máximo dentro das condições que temos, enquanto estrutura de curso e de instituição a que pertencemos.

Em janeiro, marcamos um "encontro de férias". Nele, a minha intenção era levar os tópicos[19] a partir da sistematização feita em 2005 e "modelos" de projetos apresentados por outros autores (após tanta insistência em ver modelos prontos, levei). Tinha por objetivo analisar e começar a traçar uma espécie de roteiro para a construção do projeto político-pedagógico (considerando que haverá uma avaliação do curso na metade do ano era preciso acelerar o processo).

Quanto aos modelos, não deu muito certo!

Foi realizada a escolha por um modelo e tentaram segui-lo. O que eu ia fazendo era problematizar aquele modelo tentando mostrar que elas são autônomas para organizar o seu projeto. Chegaram a perguntar qual eu escolheria, disse que me aproximava mais da proposta da Ilma Veiga, no sentido de orientação e não modelo. Não queria direcionar o processo, queria mostrar que elas sabem o que estão fazendo e que são capazes de criar seu próprio projeto. Conseguimos estabelecer temas que foram considerados fundamentais na escrita do projeto.

Mas aí surgiu outro problema: – Quem vai escrever o projeto? Quando coloquei que eram elas, as professoras, foram unânimes em alegar falta de tempo; que deveria ter uma bolsista para isso, alguém que participasse das reuniões e

---

[19] Que profissionais queremos formar? – a gente – o mercado/ Objetivos – geral – específicos (da formação)/ Área física/ Grade curricular/ Desenvolvimento científico/ Interdisciplinaridade/ Saúde/ Alimento/ Prevenir/ Patologia/ Competências e habilidades do nutricionista/ Avaliação/ Pedagógica/ Planejamento/ Ação do nutricionista na sociedade/ conhecimento científico/ amor à profissão/ plano de ensino atualizado/ Visão generalista – saúde do cliente/ conhecer o alimento/ Ser humano/ Mercado/ Ciência/ Quem queremos formar?/ Formação técnica: técnicas, métodos, observações, epistemologia/ Equipe permanente/ Prática aliada à teoria/ Formação humana: auto-reflexão, avaliação permanente/ Necessidades da região em termos de saúde nutricional/ Informação/ Bom profissional/ Profissionalismo/ Perfil do produto/ Profissionalismo Amplo/ Currículo /CH/ Mercado de trabalho – necessidade.

escrevesse o que ia sendo comentado. Argumentei, dizendo que não achava certo, para mim, quem teria que escrever o projeto era alguém de dentro, orgânico ao processo e não uma pessoa de fora. Justificaram, no sentido de que essa pessoa estaria por dentro, participando de todos os momentos e decisões, apenas fazendo a sistematização escrita.

Bem, de fato encerramos a reunião e decidimos que eu sistematizaria o que ali havia sendo definido e passaria por e-mail para aprovações/alterações. Organizei o seguinte material:

Resultados da Reunião em 18/01/2006

Após analisar algumas formas de organização curricular e de curso no que tange a projeto político-pedagógico, o grupo de professoras que ali estavam reunidas traçou um roteiro:

1 Histórico
- 1.1 Universidade
- 1.2 Faculdade de Medicina
- 1.3 Curso de Nutrição

2 Finalidades

3 Perfil do Profissional Nutricionista

4 Competências e Habilidades para os diversos campos de trabalho

5 Estrutura Organizacional
- 5.1 Área Administrativa – definir funções
- 5.2 Área física
- 5.3 Organograma – dentro do Conselho da Unidade

6 Estrutura Curricular
- 6.1 Como está
- 6.2 Como desejamos

7 Método de Ensino
- 7.1 Como está
- 7.2 Como desejamos

8 Método de Avaliação (não podemos esquecer de tratar aqui tanto da avaliação da aprendizagem, quanto da avaliação do ensino e a avaliação do próprio projeto)
- 8.1 Como está
- 8.2 Como desejamos

Ainda precisamos falar sobre:
*as relações de trabalho
*processos de decisão
*o tempo escolar
*esclarecer que a estrutura organizacional, tecnicamente, é basicamente dividida em duas dimensões: a administrativa e a política-pedagógica.

Enviei esse material para professoras presentes na reunião e outras que estavam em férias e não compareceram pedindo sugestões, alterações e acréscimos. Não obtive retorno, justificável já que estávamos em época de férias.

Em março, tivemos mais duas reuniões. Na primeira, por motivo de ordem pessoal, não pude participar de toda, chegando no final. Senti uma certa desconfiança e veio o questionamento sobre o conteúdo de minha dissertação, já que teria que defendê-la e o projeto político-pedagógico do curso não estava pronto. Contei-lhes que meu projeto de mestrado não estava atrelado ao projeto do curso e sim a análise do processo pelo qual o curso passava na construção desse projeto; ou seja, era a análise do processo e não do produto. E, que em hipótese alguma, colocaria informações que desqualificassem ou comprometessem o curso e as docentes que nele trabalham.

No final da reunião, em conversa com a coordenadora, professora C, colocou que, talvez, o meu papel não tenha ficado claro, que em vez de construir o projeto eu seria observadora do processo, foi isso que lhe pareceu. Disse-lhe que não, que eu construiria junto, mas não escreveria sozinha. Haviam entendido que depois das discussões eu "traduziria para os termos pedagógicos" e eu expliquei que não, que não faria isso, por acreditar que quem tem que escrever é quem conhece e vive a história do curso: elas.

Então, ela fez-me uma crítica construtiva, alegando que eu era nova e ainda tinha muito a caminhar, disse que acha que faltou liderança da minha parte. Eu concordei, pode ter sido, mas também coloquei que havia conflitos entre o que propunha e o desejavam. Deixei que ela liderasse o processo e me coloquei como assessora, que era o meu papel de fato. Não quis passar por cima de tudo e de todos; afinal, no final do ano, em novembro e dezembro tudo parou e as professoras não demonstravam mais tanto envolvimento no processo, seja por estarem em ritmo de férias, seja por se aproximar a data de término do contrato das docentes que estavam na condição de substitutas. O contrário, acredito, iria de encontro a tudo que penso acerca da conscientização e de considerá-las humanas em seu próprio processo de construção e de construção de curso.

Fico confusa, até que ponto deixei que o processo fosse acontecendo, ou até que ponto deixei que isso acontecesse e faltou competência para assumir as rédeas do processo? Deveria ter dado esse tempo? Ou ter pressionado para que acontecesse mais rápido? O fato é que agora elas querem escrever num grupo pequeno e depois reescrever com o grande grupo envolvendo alunos e comunidade acadêmica, é uma estratégia? Talvez... Com Freire (1987) aprendi a ter respeito ao trabalho do outro, o diálogo e que a transformação é possível, quando um trabalho é pensado no coletivo, e quando este é assumido por todos os envolvidos.

No entanto, há o medo de atropelar e, ao mesmo tempo, o medo e a sensação de deixar de fazer. Quando é a hora certa para tomar uma atitude certa? Retomo, fundamentada em Freire (1996): Existe hora e atitude certa? De

toda forma, acredito que não tenha faltado intenção e comprometimento com o trabalho realizado.

Creio que não consiga visualizar um PPP construído por alguns e implementado em um curso como uma proposta de cima para baixo; por acreditar nesse como um processo de construção coletiva que exige comprometimentos de todos envolvidos na e com a instituição. Quando a terceira coordenadora me questiona quanto a minha participação no processo de construção do PPP na Nutrição, se estava no lugar de apenas observadora, percebi que não consegui mostrar minha intenção de fato, que era a de participar do processo de construção conjunto e coletivo, que não estava ali como espectadora, nem como alguém que escreveria um projeto de um curso no qual não pertence como, o que Gramsci (1995) chamaria de, orgânica à classe. Percebi que a expectativa do grupo era que eu direcionasse mais o processo e talvez até escrevesse o PPP a partir de suas falas em reuniões ou momentos informais. Penso que em vez disso orientei mais do que dei a direção e, com isso, por vezes pareci omissa em algumas situações. Hoje, refletindo, talvez tivesse que direcionar um pouco mais; no entanto o medo de "tomar as rédeas" e fazer sozinha me impediu de assim realizar.

A segunda reunião, em março, foi entre eu e mais quatro pessoas que fazem parte daquela comissão que pensa estratégia para construir o PPP. O objetivo era discutir o que escrever no projeto. Abandonou-se um pouco a idéia de "roteiro para o PPP" e primeiro se pensou que deve ter um histórico da profissão e do curso. Tratando do histórico do curso, veio à tona novamente a idéia de que o curso de Nutrição foi criado quando houve a orientação do MEC, pela LDB/96, para aumento de vagas no ensino superior em universidades federais; ou seja, não foi

criado por algum motivo social, para atender necessidades locais e sim por questões políticas.

Entre outras coisas, a comissão decidiu que para a construção do PPP, serão propostas tarefas às professoras: 1. Pensar em competências e habilidades gerais e de criação do profissional nutricionista; 2. Pensar também em objetivos...?

Quando começaram a falar em habilidades e competências, questionei o que entendiam por "competências". Em resumo, a discussão apontou para *competência enquanto capacidade de mobilizar conhecimentos, para resolver uma situação problema*. A professora C chamou atenção para o que é competência e como queremos o profissional a ser formado, não um mero executor, tarefeiro, mas alguém competente, capaz de mobilizar as seguintes habilidades, ou melhor, os seguintes conhecimentos: (listar!) – aqui caberia às professoras nutricionistas, que ali estavam presentes e concordaram junto às demais, o preenchimento e envio por e-mail. O e-mail aqui se torna uma ferramenta que possibilita a participação coletiva; o difícil é conseguir com que as pessoas, em meio à vida atribulada que levam, efetivamente participem "de corpo presente", e/ou virtualmente.

Outro ponto que merece destaque na discussão, foi o fato de a profissão Nutrição estar sempre relacionada como subalterna à Medicina e a própria falta de crítica e politização das profissionais nutricionistas que atuam no mercado de trabalho. O quanto as diretrizes reforçam essa situação, ao passo que nas orientações nunca são de criação, desenvolvimento e liderança, são de participação e execução (de toda forma sem autonomia). As professoras B, C, E e F

mostraram como é difícil "mudar" (no sentido de transformar) e como vem se dando a manutenção dessa ordem – aqui fiz relação com a manutenção da ordem social. O movimento de crítica a tal situação é recente, em torno de quinze a vinte anos, acreditam que isso se dá ao fato de como a profissão foi concebida pelos médicos, um profissional auxiliar na alimentação do paciente, e, talvez, ao fato de ter como profissionais a maioria feminina.

Após março, como já relatei, me afastei, sempre me colocando a disposição para sugerir, responder possíveis questionamentos, ajudar na construção e participar da construção do projeto político-pedagógico, mesmo que via online, como não obtive retorno, não pude mais contribuir.

Até onde sei, o processo de projeto político-pedagógico tinha reduzido a marcha. Em maio, houve outra troca de coordenação – havia terminado o mandato da coordenadora adjunta e assumiu a coordenação a mais nova nutricionista concursada no início deste ano. Em junho, me informei de que ela começaria a mexer com a construção do projeto novamente. Estou tentando entrar em contato, mas ainda não obtive nenhuma resposta.

A análise desse processo contraditório implica reconhecer os limites tanto meus quanto dos demais envolvidos no processo, logo a responsabilidade de um projeto ainda não construído deixa de ser apenas de um ou uma pessoa individualmente.

Para Veiga, "é preciso ficar claro que os limites e as possibilidades do projeto passam, obviamente, por questões do contexto externo, conjuntural e de

natureza organizativa interna da instituição" (VEIGA, 2004b, p. 28-29). Dessa forma, não quero aqui impessoalizar culpas nem fazer denúncias. Analisando todo o processo desenvolvido, tudo indica que um grande problema é o de estrutura da instituição e de lugar ocupado pelo curso.

5.3 LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DO PPP

Passo a delinear limites que encontrei e que impossibilitaram, por ora, a construção do PPP e me fizeram chegar a tais conclusões que podem sinalizar como possibilidades:

- O fato do Curso de Nutrição estar locado nas dimensões da Faculdade de Medicina, sendo um curso consideravelmente novo e o Curso de Medicina um curso centenário já acarreta em falta de reconhecimento tanto científico quanto profissional.

- As docentes, em suas falas, sentem-se seguras pelo amparo clínico dos profissionais do Curso de Medicina e por estarem tão próximos, atuando no Curso de Nutrição. Ao mesmo tempo, sentem-se desautorizadas pela tradição centenária, tanto do curso, como dos docentes médicos, ao passo que foram estes que "criaram" o Curso de Nutrição na UFRGS/FAMED, ocasionando um processo de discriminação e de desvalorização das docentes nutricionistas. Ainda, há que se considerar a história de criação da Nutrição e sua relação de subordinação à Medicina. As próprias docentes nutricionistas apontam isso e afirmam a necessidade de politização, enquanto classe. Por vezes, parece que

os médicos são os poderosos e as nutricionistas um apêndice (baseada na fala de uma professora nutricionista na reunião de avaliação do MEC).

- Sendo o Curso de Nutrição criado por médicos, fica em desvantagem ao considerarmos que médicos não dispõem dos mesmos conhecimentos sobre a Nutrição, enquanto campo de conhecimento e profissão, desconhecendo, por exemplo, como trazido nas falas de docentes nutricionistas, possibilidades de campo de atuação, por não estarem tão inteirados do assunto como uma nutricionista pode estar.

- O grupo de docentes nutricionistas que atua no curso de Nutrição mostra-se engajado na realização de um bom trabalho, reúne-se, discute, cria e executa projetos, preocupa-se com a produção científica e com a qualidade da formação das profissionais em nutrição. Há desavenças, desacordo, mas por fim tomam-se decisões no coletivo. Entretanto, a maioria das docentes (cerca de onze das treze professoras, atualmente), são substitutas, o que desestabiliza o grupo. O fato de não existir um corpo docente específico do campo de conhecimento do curso, tendo a maioria das professoras data de saída marcada compromete a continuidade do trabalho. Ressalto: embora haja comprometimento, não há continuidade.

- Transição de coordenação no curso de Nutrição. Em tão pouco tempo de existência, o curso de Nutrição já teve quatro coordenadoras, ocorrendo as últimas duas trocas em menos de um ano, ou seja, em menos de um ano, três pessoas diferentes coordenaram o curso. Isso prejudica, em muito o trabalho, ao passo que leva um certo tempo para construir os vínculos e fortalecer a relação, tanto com as docentes quanto com a própria instituição. Mais uma vez fragiliza, quando não impossibilita, a continuidade do processo.

Assim, percebo que a possibilidade da construção de um projeto político-pedagógico e a consolidação e reconhecimento do curso de Nutrição da UFRGS, tanto socialmente, como por parte legal do Ministério da Educação, passa por limites estruturais da instituição, na Faculdade de Medicina.

Sabendo, a partir de Cunha (1996), Bernstein (1986) e Enguita (1989) que decisões curriculares escondem "em seu âmago todo um intrincado emaranhado de relações que envolvem distribuição de poder e controle social" (CUNHA, 196, p. 14) e estão diretamente ligadas ao status social que os cursos ocupam, torna mais visível a relação de poder que se estabelece e a subordinação – histórica, conjuntural e contextual – que se dá da nutrição em relação à medicina. E é no espaço da educação que mais uma vez essas relações se reproduzem.

Lembrando que, em meio às falas, pude perceber que o curso de Nutrição foi criado dentro da Faculdade de Medicina e negado dentro do Instituto de Tecnologia de Alimentos, por uma necessidade de abertura de vagas para discentes, de acordo com orientações federais e decisões do Conselho Universitário da UFRGS. Sem demonstrar intenção e preocupação com questões específicas da área, o Curso de Nutrição basicamente foi concebido por médicos abrindo mão, em parte, da contribuição que poderia vir de conhecedores do alimento que fazem parte do ICTA. Dessa forma, fragilizou outras áreas da nutrição como a social e a institucional, primando pela área clínica, consequentemente, fortalecendo esta área do curso. Isso evidencia o que Cunha (1996, p. 60) já apontava:

> [...] o valor do conhecimento é alto e dele depende o êxito profissional que define a ascensão profissional e econômica do sujeito e, portanto, a competição explicita uma forma de controle sobre a produção [retratado historicamente na relação da Medicina e Nutrição]. Já nos cursos de baixa profissionalização o controle sobre a distribuição do conhecimento

> acadêmico é insignificante, pois sua valorização no mercado é pouco significativa. [logo, o curso de Nutrição para os médicos é menos importante].

Para que o curso de Nutrição consiga consolidar sua identidade acredito que seja preciso repensar o lugar e o local que ocupa dentro da instituição e a relação de poder que se impõe, bem como definir e resguardar um corpo docente específico e efetivo de nutricionistas. Para isso, se faz necessária a criação de um Departamento de Nutrição, como já foi sinalizado e orientado pela avaliação do MEC. Sem um lugar de reconhecimento e valorização em que suas necessidades sejam atendidas, um corpo docente efetivo e uma coordenação fortificada comprometem qualquer continuidade e possibilidade de trabalho que se deseje desenvolver junto ao curso de Nutrição/UFRGS, que tenha como eixo a conscientização e a humanização, na prática docente e no processo de formação profissional.

Segundo Cunha (1996, p. 83),

> É preciso [...] ultrapassar a concepção ingênua de que as decisões sobre a estrutura do conhecimento educacional materializada por currículo, pedagogia e avaliação são autonomamente realizadas pela academia. É importante compreender que, se elas se materializam neste espaço, há uma arbitrariedade anterior que as define; a qual está estritamente vinculada à estrutura de poder presente na sociedade.

As docentes demonstram ter consciência dessa relação que acontece fora e no espaço da instituição, bem como dos limites apresentados, das possibilidades que existem e das necessidades que precisam ser atendidas, no entanto, mostram-se engessadas nas estruturas postas pela instituição.

Quero ressaltar que não discuti a análise realizada com as docentes nutricionistas e coordenação do curso até a aprovação da banca; portanto não posso falar por elas, nem tampouco fazer afirmações a seu respeito. Destaco que tive o máximo possível de cuidado humano e ético na fala, na ação e na escrita. O que descrevi anteriormente é fruto de impressões, falas, observação atenta, rigorosidade de escuta e constatações a partir das vivências práticas e teóricas pelas quais passei neste período de realização da dissertação.

NO FIM, FELIZES PARA SEMPRE... OU NÃO!

Nos contos de fadas mais conhecidos, no final, o príncipe e a princesa casam-se e vivem felizes para sempre, em castelos gloriosos! Na vida real nem sempre isso dá certo. Por vezes, a bela continua bela e a fera mais fera ainda! Algumas princesas parecem permanecer em sono profundo por toda eternidade enquanto seus príncipes custam a chegar – quando vêm! Ou, passam o resto da vida escravizadas por suas madrastas a espera de um milagre... E os castelos nem sempre são tão gloriosos...

O sapatinho de cristal se quebrou...

Com este trabalho, muitos de meus conceitos, pré-conceitos e preconceitos se quebraram enquanto outros se recriaram e fortificaram. A idéia de dar conta do mundo em sete dias, ou sete meses, se rompeu e percebi que há fatores que são alheios às minhas/nossas vontades.

Tinha, inicialmente, um propósito que ao longo do caminho foi se transformando. Na história da vida, não há como definir roteiros. O planejamento e

os objetivos são necessários, posso dizer fundamentais, mas nunca fixos, imutáveis, dogmas, para sempre...

Mais do que isso, percebi a dinamicidade do processo de pesquisa e o quanto estamos condicionados ao outro, na medida em que a proposta é de comprometimento coletivo e participação, tendo como metodologia a pesquisa-ação de natureza qualitativa. Não há regras, há princípios.

Chego ao final desse trabalho sem um projeto político-pedagógico para apresentar, e com reflexões mais ou menos aprofundadas juntos às docentes com quem mais trabalhei. Tenho apontamentos, limites e possibilidades, que poderão contribuir para a concretização desse intento. Talvez, se não tivesse me proposto a ir tão longe não conseguiria ficar tão perto de visualizar caminhos para alcançar os primeiros objetivos que não foram abandonados, outros apenas foram antecipados de acordo com a necessidade apresentada.

Mostro, no segundo capítulo, como a metodologia caminhou e as passagens que foram realizadas entre objetivos, questões e problemas de pesquisa.

Tinha-se como problema: *Que é possível mudar/transformar, permanecer e aprender na prática docente em nutrição, durante a construção do projeto político-pedagógico, no Curso de Nutrição da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2005, considerando as Diretrizes Curriculares/MEC e a sua implementação desde 2000?* Em tão pouco tempo e com tantos atravessamentos percorrendo a pesquisa, percebi que antes de dar conta disso tinha que discutir: *Quais limites e possibilidades viáveis de observar, analisar e*

interpretar na construção do projeto político-pedagógico, do Curso de Nutrição da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2005? Uma vez que, sem trabalhar com as dificuldades encontradas, como buscar possibilidades?

Logo, *propor o movimento de ação-reflexão-ação entre as professoras nutricionistas durante a participação da construção do projeto político-pedagógico, em conjunto com a coordenação do curso, provocando mudanças/transformações, permanências e aprendizagens em suas/nossas práticas pedagógicas*, que era até então meu objetivo inicial, deixa de ser, visto que o que passou a ser preciso foi *participar do processo de construção do projeto político-pedagógico observando, discutindo e analisando possibilidades e limites de sua construção propondo caminhos para sua concretização, a partir do lugar de pedagoga que acompanha e assessora o processo*, pois, assim, estaria contribuindo para o processo de reflexão acerca do curso na sua totalidade, reafirmando-o e construindo junto a sua identidade, para depois provocar reflexões de práticas pedagógicas. Antes de imaginar o ideal que se deseja, era e é preciso discutir o que fazer com as demandas que vinham no dia-a-dia.

E passei a me perguntar: Que facilidades e dificuldades são encontradas no processo de pesquisa-ação e na construção do projeto político-pedagógico o Curso de Nutrição na FAMED/UFRGS? Por que? E, o que pensam e expressam, por fala e ações, as docentes do curso de Nutrição sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico e do próprio curso? E sobre a minha atuação junto a esse processo? Para, ao mesmo tempo em que descubro as dificuldades

enfrentadas, faço uma reflexão e uma análise tanto do curso como do meu processo enquanto pesquisadora e pedagoga.

E por esse caminho, acredito que aponto pistas para a instituição, à medida que a incomodo um pouco, convidando-a a repensar sua estrutura, possibilitar o reconhecimento, consolidação e identidade do curso de Nutrição, para que esse possa construir seu projeto de curso, para que, enquanto universidade federal e curso de Nutrição, cumpram com um de seus papéis: a contribuição social à comunidade na qual estão presentes.

Se consegui isso, já estou feliz em parte!

Acredito que a relação estabelecida nesta dissertação entre a conscientização e a prática pedagógica, entendida como processo de humanização enquanto eixo, possa ter provocado um movimento de reflexão-ação-reflexão capaz de pensar e transformar a prática docente, se não das profissionais professoras nutricionistas envolvidas neste trabalho, a minha enquanto pesquisadora e pedagoga.

Como se não bastasse, vivi e enfrentei o que para mim foi um grande limite: ser pedagoga e pesquisadora ao mesmo tempo e no mesmo processo. Se por um lado facilita, por outro, complica a análise da totalidade, uma vez que, ao mesmo tempo em que estou dentro como profissional, tenho que olhar de fora, como pesquisadora. Mesmo na pesquisa-ação, há de se sair do lugar e olhar para ele e para você mesma, nesse lugar, como quem também o constitui e tentar observar o que ali está se passando.

Como pesquisadora, vejo como fundamental um olhar sensível e atento ao processo com o cuidado de observar e reter a maior parte dos acontecimentos e fazer a análise disso, sem perder o cuidado ético com o objeto pesquisado.

Como pedagoga, foi preciso um olhar profissional atento ao processo, na tentativa de encontrar os limites e possibilidades para que se chegue ao objetivo, nesse caso, a construção do projeto político-pedagógico. Do lugar de quem mais escuta do que fala para que, juntos, em análise, se possa chegar a um caminho, a alguma orientação – um papel de mediadora no processo, como orienta Forster (2005)[20].

Pesquisadora e pedagoga, no processo de pesquisa e assessoramento: alguém que mistura o olhar sensível e o olhar profissional sempre com muita atenção a tudo o que se passa. Alguém que se preocupa sempre em acertar, quando, na verdade, discute o que está certo...

Começo a pensar que certo é *apenas* o comprometimento em não fazer errado, com o máximo possível de cuidado ético com o outro, que é humano como eu. Driblar dificuldades, tomar caminhos errados, pensar, parar, repensar, reconstruir estratégias tendo o trabalho sempre visto por muitos olhos e com a preocupação de não desapontar, pois, afinal, esperam de ti algo que não se sabe se vai ser possível dar – estando sob e fazendo constante avaliação.

---

[20] De acordo com a fala da professora Mari Forster durante a avaliação realizada na qualificação do projeto desta dissertação.

Durante todo o trabalho, vi e falei de necessidade de conscientização e de considerar o ser que é humano no processo. Muitas vezes, pensamos que essa expressão "conscientização" deva vir de dentro para fora e ser expressa não só na fala, como também na ação. Concordo. Entretanto, antes, penso que nem tudo se cria de dentro para fora, numa perspectiva apriorista do conhecimento, como nem tudo se absorve de fora para dentro, numa perspectiva empirista.

Vejo como necessário estar atento a "conscientização" que vem de fora para dentro, para não tomá-la sem analisá-la. Nesse sentido, acredito que há um processo que chamo de *incorporamento*, quando incorporo não só na mente, mas também no corpo (in-corpo-ra-mento) o que vem de fora, em constituição com o que já está dentro e faço disso a expressão da minha consciência no que penso, falo e pratico.

E, aqui, aprendi a tomar cuidado; quando falamos com o outro, não somos apenas fala, somos corpo e mente, ação e pensamento. Assim, toda a fala é carregada de expressões que lhe atribuem sentidos e a materializam, pois quando ouvimos, ouvimos da mesma forma: fala, corpo, ação e pensamento – e o que há de mais humano se não o diálogo?

Sendo assim, começo a olhar para o processo de conscientização como um processo de incorporamento, mas esse é um conceito que precisa ser aprofundado e mais elaborado para ser abordado – se ele passar a existir!

Tudo o que me incomoda e me inquieta na medida em que somos sempre provocados a refletir sobre nossa ação, transformando-a, procurando sempre

construir conhecimento numa perspectiva dialógica, considerando o educando como sujeito no processo – é nisso que acredito. E, muitas vezes, não nos damos conta de toda uma reflexão, em meio à agitada vida que levamos e esquecemos que nesses momentos somos educadores, professores, docentes quer seja no ensino superior, médio, fundamental e infantil (não entrando, ainda, na discussão de conceitos). Começo por citar o ensino superior, não por considerá-lo mais importante, apenas por voltar mais meu olhar para ele.

Pelo que vivencio, percebo que no ensino superior, em alguns cursos específicos, a maioria dos professores antes de se reconhecerem como professores, se reconhecem como médicos, dentistas, engenheiros, advogados, nutricionistas... E isso acontece mais nos cursos que formam para carreiras profissionais liberais; o que não deixa de acontecer em outros espaços. Há docentes no ensino superior que se preocupam mais com suas carreiras profissionais e o status que lhe é atribuído, quando ocupam o lugar de professor de ensino superior sem se preocupar com o comprometimento com a educação, com a formação pedagógica, com a formação humana, social e profissional dos futuros egressos. O que, muitas vezes, aparece em suas falas é a preocupação com a formação profissional, o conhecimento específico que irão "transmitir" aos alunos – o que por conseqüência pode acarretar em uma formação fragilizada, no que se refere ao profissional humano, consciente e politizado capaz de provocar transformações sociais.

Agora, como trabalhar numa perspectiva de transformação social, consciente e crítica na formação de profissionais se os próprios professores não se ocupam ou preocupam com isso? Como garantir o comprometimento de

profissionais de diferentes áreas, que atuam como docentes na formação profissional no ensino superior, de maneira a sentirem-se engajados no processo? Será essa uma preocupação só minha? Será difícil conseguir/construir que professores que têm suas vidas profissionais, se interessem pedagógica e politicamente pela vida do curso em que trabalham?

Não consigo visualizar uma concreta – ao menos – tentativa de formação humana, política e profissional em cursos que seus professores simplesmente ministraram suas aulas, em caixinhas isoladas, sem preocupar-se com o eixo que orienta a formação e com o que seu colega ao lado está fazendo.

Por aí visualizo a possibilidade da continuidade desse estudo, ao passo que, para mim, se faz necessário um rigoroso processo de incorporamento, de conscientização, que repercute na fala, no pensamento e na ação. Que humanize ainda mais a formação desses profissionais que atuam e constroem a sociedade em que vivemos e que carece dessa humanização.

O diálogo, a conscientização e a humanização exigem a coerência neste processo de ação-reflexão-ação. A práxis que nos humaniza!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 3. Traduzido por Lucie Didio.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura do conhecimento educacional. In: DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães. *Profissionalização e conhecimento*: a nutrição em questão. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CARR, Wilfred. *Construindo uma Ciência Crítica da Educação*. Porto Alegre, UFRGS, 17 a 21 de maio 1993. Seminário Avançado.

CHAUI, Marilena. *Brasil*: mito fundador e sociedade autoritária. História do povo brasileiro. 1.ed. 4 reimpressão. São Paulo: Fundação Perseu Abrano, 2001.

COSTA, Nilce da Silva Campos. *A formação do nutricionista*: educação e contradição. 1ª reimpressão. Goiânia: UFG, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise Belarine Cavalheiro. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Os Intelectuais e Organização da Cultura*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KÜENZER, Acacia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, n. 63, ano XIX, ago. 1998.

_____. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar*, Especial. Curitiba: UFPR, 2003.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. Pesquisa-ação: formação de educadores universitários. *Estudos Leopoldenses*, v. 29, n. 135, nov. -dez. 1993.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Os Pensadores.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 1º capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PEDROSO, Maísa Beltrame. *A sala de aula universitária como espaço de inovação:* investigando o curso de nutrição da UNISINOS. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

SANTOS, S.M.C. *Nutricionista e sociedade brasileira*: elementos para uma abordagem histórico-social da profissão. Salvador: UFB, 1988. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária), Universidade Federal da Bahia, 1988.

SEVERINO, Antonio Joaquin. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Mara Nibia da. *O trabalho acadêmico do professor, do curso de graduação em medicina da universidade federal do rio grande do sul, no processo de constituição de mudanças na educação médica*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Projeto de qualificação de dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Idéias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v.4, nov. 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Projeto educativo*: elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica:* projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004a.

_____. *Educação superior:* projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004b.

YPIRANGA, L. *A relação teoria /prática nos currículos de Nutrição*. Dificuldades, contradições e avanços. Texto apresentado no Primeiro Encontro de Estágios do Curso de Nutrição da UFPR, 1993.

APÊNDICE

MATERIAL PRODUZIDO PARA E NO SEMINÁRIO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O QUE NOS TRAZ AQUI?

1

NUTRIÇÃO

e a formação profissional do

NUTRICIONISTA

na relação com o

MERCADO DE TRABALHO

PERFIL

2

Pensando na graduação
em NUTRIÇÃO,
no profissional
NUTRICIONISTA,
que formação seria essa?

Que projeto de curso PENSAR... ?

3

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:

UM QUEBRA-CABEÇA

Centro: o que considero fundamental para a construção de um projeto de curso?
Em torno: o que mais precisa? O que também faz parte e é necessário?

4

um PROJETO,
que implica em planejamento e execução

que é POLÍTICO,
ação, compromisso social, formação crítica e profissional

e é PEDAGÓGICO,
caminho teórico-metodológico, concepção do processo ensino-aprendizagem, procedimentos didáticos e avaliação do processo

5

O que pensamos sobre...

PROJETO

- 1 ...
- 2 ...
- 3 ...
- 4 ...
- 5 ...

6

O que pensamos sobre...

PROPOSTA POLÍTICA

- 1 ...
- 2 ...
- 3 ...
- 4 ...
- 5 ...

7

O que pensamos sobre...

PROPOSTA PEDAGÓGICA

- 1 ...
- 2 ...
- 3 ...
- 4 ...
- 5 ...

8

PROJETO POLITICO-PEDAGOGICO

- 1 ...
- 2 ...
- 3 ...
- 4 ...
- 5 ...
- 6 ...
- 7 ...
- 8 ...
- 9 ...
- 10 ...
- ...

9

Que escolhas teóricas realizar enquanto concepção de educação e processo de ensino e aprendizagem na formação profissional do nutricionista na FAMED/UFRGS?

10

Algumas idéias...

Projeto:

- Planeja-se o que se tem intenção de fazer, de realizar.

Projetamos a frente com base no que se tem, buscando o possível.

Supõe rupturas e promessas.

11

Algumas idéias...

É construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

12

Algumas idéias...

Rumo e direção – ação intencional com sentido explícito e com compromisso definido coletivamente

13

Algumas idéias...

Por isso é político,
no sentido de compromisso com a formação do cidadão para uma determinada sociedade.

E é pedagógico
no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias ao curso para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade.

14

Algumas idéias...

Político e Pedagógico:
é indissociável

Aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente

15

Algumas idéias...

- Coerência
- Autonomia
- Comprometimento
- Rigorosidade metódica
- Criticidade
- Corporeificação das palavras pelo exemplo
- Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

16

Algumas idéias...

- Reflexão crítica sobre a prática
- Convicção de que a mudança é possível
- Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
- Liberdade e autoridade
- Tomada consciente de decisões
- Disponibilidade para o diálogo

17

Objetivo
Ser humano
Mercado
Cuipoia
Avaliação
Pedagógico
Planejamento
Visão generalista
Saúde do cliente
Cultura
ALIMENTO
SAÚDE
PREVENÇÃO
PATOLOGIA
Objetivos da Formação
Os alunos devem estar envolvidos em torno de uma matéria central
Interdisciplinaridade
conhecimento
mercado
AÇÃO DO NUTRICIONISTA na sociedade
necessidade mercado

Equipe permanente

OS PROFISSIONAIS

interdisciplinaridade

Técnicas

INTERDISCIPLINARIDADE

QUEM QUEREMOS FORMAR?

Perfil Profissional

gastronomia

formação humana

métodos

observações

INFORMAÇÃO

BOM PROFISSIONAL

INFORMAÇÕES INTER

PROFISSIONAL AMPLO

VARIEDADE

Perfil do formando

Conteúdos

Prática aliada a teoria!!!

auto reflexão

formação humana

avaliação permanente

observações

perfil do nutricionista

necessidades da região em termos de saúde nutricional

profissionalismo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

CARMEM LISIANE ESCOUTO DE SOUZA

LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: HISTÓRIAS DE UM CURSO DE NUTRIÇÃO

Porto Alegre

2006

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

S729l Souza, Carmem Lisiane Escouto de
Limites e possibilidades do processo de construção de projeto político-pedagógico : histórias de um Curso de Nutrição [manuscrito] / Carmem Lisiane Escouto de Souza. – Porto Alegre : UFRGS, 2006.
120f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006.
Orientação: Carmen Lucia Bezerra Machado.

1. Nutrição – Educação. 2. Nutrição – Ensino superior – Projeto político-pedagógico. 3. Professor – Ensino superior – Formação. 4. Curso de Nutrição – Faculdade de Medicina – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Identidade. I. Machado, Carmen Lucia Bezerra. II. Título.

CDU: 612.3:378

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes CRB 10/463

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo