

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE ENFERMAGEM

Aline Viveiros

**O processo de criação do Curso de Nutrição (1999-2004) da Universidade  
Federal de Minas Gerais (UFMG)**

Belo Horizonte

2016

Aline Viveiros

**O processo de criação do Curso de Nutrição (1999-2004) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação em Saúde

Orientadora: Rita de Cássia Marques

Belo Horizonte

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFMG

Viveiros, Aline

O processo de criação do Curso de Nutrição (1999-2004) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) [manuscrito] / Aline Viveiros. - 2016.

137 f.

Orientadora: Rita de Cássia Marques.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem.

1.Educação Superior. 2.Formação Profissional. 3.Nutricionistas. I.Marques, Rita de Cássia. II.Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Enfermagem. III.Título.

**O processo de criação do Curso de Nutrição (1999-2004) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**

Esta dissertação foi analisada e julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem e aprovada em sua forma final pelo Orientador (a) e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Marques (Orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Alves (Coordenadora do Curso)**

**Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Flávia Gazzinelli Bethony (Esc.Enf/UFMG)\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Cristine Souza Lopes (Esc.Enf/UFMG)\_\_\_\_\_

Suplente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kênia Lara Silva (Esc.Enf/UFMG)\_\_\_\_\_

Suplente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Souza (Esc.Enf/UFMG)\_\_\_\_\_

---

Dedico esta dissertação à Comissão de elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de nutrição da UFMG e aos demais atores envolvidos no processo, pelo excepcional trabalho e compromisso com a educação profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por me proporcionar tanta alegria durante esses dois anos de trabalho e por me fazer forte para enfrentar cada dificuldade vivenciada.

À minha família e ao meu noivo por todo o apoio que me concederam.

À orientadora Rita de Cássia Marques pelos ensinamentos, todo o suporte oferecido e dedicação a seu trabalho.

Ao Curso de nutrição da UFMG e todos os envolvidos em seu processo de criação por terem-me cedido suas histórias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem pelos saberes compartilhados.

Aos colegas de mestrado por dividirem comigo essa jornada incrível e ao mesmo tempo apavorante.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais pela bolsa de estudo concedida.

A todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade.

## EPÍGRAFE

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.  
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

(John Dewey)

## RESUMO

Este trabalho trata-se de uma Pesquisa Histórica, com abordagem da História Oral, apoiada em documentos orais e escritos, coletados em diversos acervos e por meio de entrevistas semi-estruturadas com os depoentes, previamente selecionados, dentro da Comissão de Elaboração do Projeto Político-Pedagógico de criação do Curso de Nutrição da UFMG. Diante da importância dos aspectos relacionados à memória em um projeto de História Oral, o referencial teórico adotado foi a Teoria da Memória Coletiva de Halbwachs (2006). A análise dos documentos foi feita mediante a Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough (2001). Objetiva analisar o processo de criação do Curso de nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais (1999-2004). No ano de 1999 inicia-se o processo de criação do Curso de Nutrição da UFMG. Tal processo foi motivado por uma série de fatores externos e internos à UFMG que ocorreram durante a década de 1990. Dentre esses fatores convém citar a criação do Sistema Único de Saúde em 1990, a publicação da Lei 8234 em 1991 que regulamenta a profissão, a expansão da graduação em nutrição após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e a aprovação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição em 1999. Todos esses eventos marcam um período em que as questões sobre a alimentação ganham um novo olhar, indissociável dos aspectos relacionados à saúde da população o que levou a grande expansão do ensino de nutrição no país, principalmente na rede privada de ensino. Como motivador interno, tem-se a inauguração da reforma do Serviço de Nutrição e Dietética do Hospital das Clínicas da UFMG em junho de 1999. A partir daí, formou-se uma comissão composta por pessoas de diversas unidades acadêmicas da UFMG, experientes tanto na docência quanto na pesquisa, o que deu legitimidade ao grupo. Interessados em criar um curso que fosse diferente e inovador, e que também estivesse em sintonia com a necessidade social de formação do nutricionista, desde o princípio pensou-se em um currículo que fosse integrado. Visando uma formação mais abrangente, o generalista foi adotado como o perfil profissional. Contudo, principalmente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Nutrição em 2001 e pela mudança no reitorado da UFMG em 2002, foi necessário adaptar a proposta original às condições burocráticas. A estrutura por disciplinas era uma exigência mínima para a aprovação do Projeto Político Pedagógico, então foi necessário dar carga horária a cada parte dos módulos de conhecimento. De forma a manter o máximo da proposta inicial, foram criadas as disciplinas Atividade Prática Monitorada e Atividade Prática Integradora, que permitiram manter a idéia da integração entre a teoria e a prática e aos vários conteúdos abordados em cada semestre. Portanto, ao final de quatro anos de trabalho, o Projeto Político Pedagógico do Curso de nutrição da UFMG foi aprovado e abriu oferta de vagas para seu primeiro vestibular no final do ano de 2003, recebendo sua turma inaugural no primeiro semestre de 2004.

**Palavras- chave:** Educação Superior, Formação Profissional, Nutricionistas



## ABSTRACT

This work is a historical research, with approach of Oral History, underpinned by oral and written documents collected in several collections and using semi-structured interviews with deponents, previously selected, within the Development of Political-Pedagogical Project Committee to create the Nutrition Course of Federal University of Minas Gerais (UFMG). Given the importance of the aspects related to memory in an Oral History project, the theoretical framework adopted was the Theory of Collective Memory by Halbwachs (2006). The analysis of the documents was made by Critical Discourse Analysis, proposed by Fairclough (2001). Intends to analyze the creation process of the Nutrition Course of UFMG (1999-2004). In 1999, the creation process of the Nutrition Course of UFMG was started. This process was motivated by a series of external and internal factors to UFMG that took place during the 1990s. Among these factors, we should mention the creation of the Brazilian Unified Health System, in 1990, the publication of Law 8234, in 1991, which regulates the profession, the expansion of the graduation in nutrition after the Law of Directives and Bases of Education, in 1996, and the approval of the National Policy on Food and Nutrition, in 1999. All these events mark a period in which the questions about food gain a new approach, inseparable of the aspects related to the population's health, which led to a large expansion of the teaching on nutrition across the country, especially in the private education network. As an internal motivator, there was the inauguration of the reform of the kitchen at the Nutrition and Dietetic Service of the Clinical Hospital of UFMG in June 1999. Thenceforth, a commission composed by people from several academic units of UFMG was formed, and these people were experienced both in teaching and in research, which gave legitimacy to the group. Interested in creating a course that was different and innovative, and that was also in line with the social need for training nutritionists, since the beginning, they thought about a curriculum that would be integrated. In order to seek a more comprehensive training, the generalist was adopted as the professional profile. Nevertheless, mainly after the publication of the National Curriculum Guidelines for the graduation in Nutrition, in 2001, and because of the change in the rectorship of UFMG, in 2002, it was necessary to adapt the original proposal to the bureaucratic conditions. The structure by disciplines was a minimum requirement for the approval of the Political Pedagogical Project, thereby becoming necessary to give hourly load to every part of the knowledge modules. In such a way as to keep the maximum of the original proposal, the disciplines Monitored Practical Activity and Integrative Practical Activity were created, which allowed them to keep the idea of the integration between theory and practice and in relation to the various contents addressed in each semester. Therefore, at the end of four years of work, the Political Pedagogical Project of the Nutrition Course of UFMG was approved and opened up supply of vacancies for its first entrance examination at the end of 2003, receiving its inaugural class in the first semester of 2004.

**Keywords:** Higher Education, Staff Development, Nutritionists.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Recomendações para transcrição de entrevistas.....	21
Figura 1 - Análise tridimensional do discurso.....	24
Figura 2 - Linha do tempo do contexto externo à UFMG no período de 1990 a 2004.....	40
Figura 3 - Apresentação esquemática da articulação do conhecimento na formação no Curso de Ciência da Nutrição.....	76
Quadro 2 – Infraestrutura necessária para a criação do Curso de nutrição. Belo Horizonte, 2000.....	84
Quadro 3 - Módulo 1: Alimento e Meio Ambiente, da grade curricular do Curso de Nutrição da UFMG.....	91

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de cursos presenciais de graduação em Nutrição no Brasil por período histórico.....45

Tabela 2 - Situação da demanda docente na UFMG. Belo Horizonte, 2001.....87

Tabela 3 - Orçamento dos equipamentos e materiais de consumo para os laboratórios do Curso de nutrição da UFMG. Belo Horizonte, 2001.....87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABN	Associação Brasileira de Nutrição
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADC	Análise do Discurso Crítica
API	Atividade Prática Integradora
APM	Atividade Prática Monitorada
ASBRAN	Associação Brasileira de Nutrição
CEMENF-UFMG	Centro de Memória da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais
CENEXEEUFMG	Centro de Extensão da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais
CEPANDAL	Comissão de Estudos e Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética na América Latina
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CFN	Conselho Federal de Nutricionistas
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CRN	Conselho Regional de Nutricionistas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
EEUFMG	Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais
ENA	Enfermagem Aplicada
ENB	Enfermagem Básica
EMI	Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública
ESF	Estratégia Saúde da Família
FACE-UFMG	Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais
FAE-UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FAFAR-UFMG	Faculdade de Farmácia da Universidade Federal de Minas Gerais
HC-UFMG	Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IAPI	Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários
ICB-UFMG	Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais
ICEX-UFMG	Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Minas Gerais
IES	Instituições de Ensino Superior
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MS	Ministério da Saúde
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
OPAS	Organização Panamericana de Saúde
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAN	Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
PSF	Programa Saúde da Família
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SND	Serviço de Nutrição e Dietética
SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNI-RIO	Universidade do Rio de Janeiro
VP	Vivência Profissional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>18</b>
2.1	Objetivo Geral.....	18
2.2	Objetivos Específicos.....	18
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
3.1	Revisão da literatura: a gênese da Nutrição no Brasil (1930 a 1988).....	19
3.2	Teoria da Memória Coletiva.....	24
3.3	O profissional crítico-reflexivo <sup>3</sup> no Currículo Integrado.....	27
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>30</b>
4.1	História Social com abordagem da História Oral.....	30
4.2	Coleta de Dados.....	32
4.3	Transcrição e Validação das Entrevistas.....	35
4.4	Organização e composição do acervo.....	37
4.5	Análise dos dados.....	37
4.6	Questões éticas.....	40
<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>		
<b>5</b>	<b>O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UFMG.....</b>	<b>41</b>
<b>6</b>	<b>O CONTEXTO INTERNO NO PERÍODO DE 1999 A 2004: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UFMG.....</b>	<b>57</b>
6.1	A definição da sede para o Curso de Nutrição da UFMG: o posicionamento da Escola de Enfermagem.....	59
6.2	As primeiras atividades: I Oficina de trabalho para a construção da proposta de criação do Curso de Nutrição.....	62
6.3	A formação da comissão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico de criação do Curso de Nutrição da UFMG.....	64
6.4	O Curso de ciências da nutrição: características do currículo....	70
6.5	A reprovação da proposta: os apontamentos da comissão.....	87
6.6	A aprovação da proposta para o vestibular de 2004.....	97
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de criação do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de 1999 a 2004, coincide com um momento em que se amplia a demanda por ações no ramo da alimentação e nutrição em Saúde Coletiva (BRASIL, 2001c). Essas ações têm como um de seus motivadores o processo de Transição Nutricional que o Brasil vivenciou nos últimos 20 anos (FILHO; RISSIN, 2003).

A Transição Nutricional é um fenômeno caracterizado pela mudança, uma inversão dos padrões dos problemas alimentares de uma dada população no tempo. Associado a esse cenário de problemas nutricionais, destacam-se as modificações sociais, econômicas e demográficas presentes no processo de modernização (TARDIDO; FALCÃO, 2006).

O Brasil, principalmente a partir dos anos 1950, passa de uma população marcadamente rural para a condição de um país urbano. Outra importante mudança foi quanto à estruturação e ocupação dos postos de trabalho, que eram anteriormente concentrados no setor primário, agropecuário e extrativista, da economia e se deslocam, principalmente, para o setor terciário, prestador de serviços. Adicionalmente, com a diminuição do tamanho das famílias e a inserção crescente da mulher no mercado de trabalho, observou-se o aumento da renda per capita e melhora das condições de vida das pessoas (TARDIDO; FALCÃO, 2006). Como consequência, portanto, da modernização, tem-se a alteração das dinâmicas familiares e do ritmo de vida, o que favoreceu as alterações dos padrões alimentares. Todos esses fatores são importantes para entender as características da Transição Nutricional brasileira.

Assim, o processo de alteração dos problemas alimentares, no Brasil, foi marcado pela redução dos agravos relacionados à carência de alimentos e desnutrição em contraponto ao aumento das doenças associadas à maior oferta energética, ocasionando o excesso de peso e obesidade (FILHO; RISSIN, 2003). Entretanto, o Brasil é um país que ainda convive com a desnutrição, principalmente nos grupos vulneráveis, como crianças indígenas, quilombolas e beneficiários do Programa Bolsa Família, mesmo em face da melhora nas condições de vida da população e do acesso às ações de saúde (BRASIL, 2012). Em contraponto, o declínio do nível de atividade física, associado à adoção de hábitos pouco saudáveis

de se alimentar, com elevação do consumo de alimentos industrializados pobres em nutrientes, foram fatores que contribuíram para o fenômeno crescente da obesidade (BRASIL, 2012).

Portanto, diante dos desafios impostos ao setor saúde pelos problemas ocasionados pelo padrão alimentar, é fundamental o desenvolvimento de políticas e ações capazes de contornar esse cenário (BRASIL, 2012). Destarte, como um importante eixo de viabilização das ações em saúde está a formação profissional. É inerente ao sucesso das políticas a presença de profissionais capazes de dominar um escopo de informações e ferramentas necessárias para se atender às demandas populacionais. Quanto ao nutricionista, este é o profissional competente para atuar no contexto das políticas e ações voltadas para a alimentação e nutrição e capaz de contribuir para a saúde dos indivíduos e coletividades nesse sentido (LUZ, 2012).

Por isso, o Curso de Nutrição da UFMG foi pensado de maneira a formar um profissional generalista<sup>1</sup> e crítico, que pudesse atender a essas complexas necessidades do setor saúde, além das tradicionais áreas de Nutrição Clínica e Alimentação Coletiva. Ademais, as novas possibilidades de atuação que emergiam como o *marketing* em nutrição e a nutrição em esportes também foram trabalhadas na concepção do novo Curso (UFM, 2003a).

Em consonância com as demandas educacionais e das exigências sobre a atuação profissional, o então chamado Projeto Político Pedagógico (PPP) de criação do Curso de Nutrição da UFMG trouxe um componente inovador em sua concepção. Mesmo com o embasamento de currículos tradicionais de graduação em Nutrição em Minas Gerais, representados pelos cursos da Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal de Ouro Preto, a ideia era que o processo de construção do novo curso não partisse de uma proposta preconcebida, mas da articulação do conhecimento das diversas forças dentro e fora da UFMG.

---

<sup>1</sup> Termo pertencente ao dicionário desta dissertação. O generalista, atendendo às recomendações das Diretrizes Curriculares foi o perfil profissional adotado no PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG. No momento das entrevistas, quando os depoentes foram questionados sobre o perfil profissional, não houve hesitação quanto à concepção de que o nutricionista formado na UFMG teria uma postura ampla acerca do seu campo de atuação, o que se torna evidente, também, ao observar o percurso curricular que o curso adota. Pode ser definido como o profissional capaz de atuar sobre os complexos desafios cotidianos.



Assim, o currículo integrado<sup>2</sup> se torna o referencial teórico para o novo curso em formação. A estrutura tradicional, em disciplinas, daria lugar aos módulos de conhecimento. Dessa maneira, seria possível formar um profissional generalista e crítico, afinado com toda a abrangência do campo da nutrição.

Como pressuposto, tem-se que o Curso de Nutrição da UFMG apostou em um currículo inovador motivado pelos movimentos na saúde com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), o reconhecimento da importância dos assuntos relacionados à alimentação e a consequente demanda por um novo perfil profissional.

A escolha do recorte de 1999-2004 justifica-se por caracterizar o início das discussões conduzidas pela Comissão de criação do Curso e que resultaram na elaboração do PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG, até o ano de seu efetivo início quando foi ofertada a primeira turma.

Adicionalmente, estudos históricos que avaliam o contexto político e os eventos históricos de criação dos PPP de cursos de graduação em Nutrição são escassos na literatura. Com base nos estudos levantados, observou-se que os trabalhos com enfoque semelhante à temática que se pretende explorar discorrem sobre a avaliação de uma matriz curricular específica ou fazem um resgate histórico sobre a trajetória da Nutrição no Brasil como fomento para a formação dos primeiros cursos (VASCONCELOS, 2002; VASCONCELOS; CALADO, 2011; LUZ, 2012).

Este trabalho tem como horizonte o resgate dos acontecimentos que fizeram parte da criação do Curso de Nutrição da UFMG. O conhecimento desses eventos é fundamental para se entender o formato que o currículo desse curso ganha. Além disso, os cursos de graduação não se caracterizam e se resumem ao momento em que começam a ofertar suas atividades, eles são subsidiados por seus PPP cuja característica de construção política é inerente.

---

<sup>2</sup> Termo pertencente ao dicionário desta dissertação. Foi a organização curricular adotada na elaboração do PPP de criação do curso de Nutrição da UFMG. Trata-se da característica mais marcante do curso, motivada especialmente pela intenção de se acabar com a dicotômica entre ensino básico e ensino profissional. Essa integração entre ensino básico e profissional foi feita pela disciplina Atividade Prática Integradora. Esse conceito, além de aparecer no documento do PPP, perpassa os depoimentos dos entrevistados. Pode ser definido como o tipo de currículo que trabalha com a interdisciplinaridade na sua construção.

Portanto, entende-se que este trabalho poderá contribuir para a compreensão da complexidade e abrangência que envolve a criação de um curso de graduação, na medida em que permite reflexões e análises a respeito do tema. O meu interesse pelo tema decorre de ser uma estudante egressa do Curso de Nutrição da UFMG, no qual a proposta curricular é desenvolvida em vários cenários de atuação do nutricionista, como na saúde, na docência e na pesquisa.

Cabe destacar que o objetivo desta dissertação não é fazer uma extensa análise curricular. Como o objeto de estudo foi o processo de criação do Curso de Nutrição da UFMG, os capítulos que se seguem preocupam-se em descrever os principais eventos que possibilitaram o surgimento desse Curso. A apresentação e análise dos resultados foram feitas em dois capítulos, o primeiro (item 5) denominado “O contexto de criação do Curso de Nutrição da UFMG” e o segundo (item 6) “O contexto interno no período de 1999 a 2004: o processo de criação do Curso de Nutrição da UFMG”.

O primeiro capítulo de apresentação e análise dos resultados (item 5) diz respeito a uma análise do contexto externo à UFMG a partir do período de 1990. A escolha por esse marco inicial foi feita mediante ao que a análise dos documentos nos levou, principalmente a análise dos documentos escritos. Utilizando a Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2001), o principal elemento que possibilitou traçar esses eventos e sistematizar uma linha do tempo foi a intertextualidade. Assim, no primeiro capítulo (item 5), os principais eventos na saúde, educação e para a profissão de nutricionista são narrados em uma linha do tempo que vai de 1990 ao ano de 2004, quando se tem a criação do Curso.

No segundo capítulo de apresentação e análise dos resultados (item 6), o marco inicial para a narração dos eventos é o ano de 1999 quando se tem a inauguração da reforma do Serviço de Nutrição e Dietética do Hospital das Clínicas da UFMG. Assim, nesse capítulo, são apresentados os principais acontecimentos relativos ao processo de criação do curso em si, as dificuldades enfrentadas e os facilitadores ao movimento, com enfoque nas reuniões conduzidas pela Comissão para elaboração do PPP. Uma breve exposição das características curriculares é feita, de forma a comprovar o caráter inovador do Curso.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar o processo de criação do curso de Nutrição da UFMG.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Compreender o contexto histórico em que o curso foi criado;
- Conhecer o papel dos atores, participantes da Comissão de Elaboração do PPP, envolvidos no processo de criação do curso de Nutrição da UFMG;
- Contribuir na constituição e organização de um acervo documental sobre o curso de Nutrição da UFMG, no período estudado, a ser depositado no Centro de Memória da Escola de Enfermagem (CEMENF/UFMG).

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Revisão da literatura: a gênese da Nutrição no Brasil (1930 a 1988)

O surgimento da nutrição como ciência deu-se apenas a partir do século XX quando se demonstrou que a carência de nutrientes ocasionava doenças (ACUÑA; CRUZ, 2003). Até o século XIX, a nutrição estava voltada para a determinação calórica dos alimentos, com isso os alimentos pouco calóricos, como frutas e hortaliças, não eram estudados, tendo também seu consumo desaconselhado (ACUÑA; CRUZ, 2003). Também se pode sustentar que a constituição do campo da nutrição está ao período da I Guerra Mundial, quando se pensava sobre as questões relativas ao racionamento de alimentos e seu consumo mínimo para as atividades diárias (VASCONCELOS, 2002).

Nesse sentido, no espaço de tempo entre as duas Guerras Mundiais, tanto na Europa (Inglaterra, França, Itália, Alemanha, Dinamarca, entre outros) como na América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e, posteriormente, na América Latina (Argentina e Brasil), foram criados os primeiros centros de estudos e pesquisas, os primeiros cursos para formação de profissionais especialistas e as primeiras agências condutoras de medidas de intervenção em nutrição (ASBRAN, 1991; VASCONCELOS, 2002).

No Brasil, as questões alimentares antes da década de 1930 eram tratadas apenas do ponto de vista de abastecimento e fiscalização. Com isso, o médico pernambucano Josué de Castro publica um trabalho que traz à tona as diversas nuances dos problemas alimentares, fazendo com que a alimentação comece a ser discutida como responsabilidade do Estado (VASCONCELOS, 2002; ACUÑA; CRUZ, 2003). Os resultados dessa investigação despertaram as autoridades governamentais para a necessidade de se intervir nas questões alimentares e a partir daí tem-se início o processo de formação de nutricionistas no país (ACUÑA; CRUZ, 2003).

Na América Latina, o médico argentino Pedro Escudero, acompanhando o movimento na Europa e Estados Unidos da Ciência da Nutrição, funda em 1926 o Instituto Nacional de Nutrição e, em 1933, a Escola de Dietistas, na cidade de Buenos Aires. Por meio da concessão de bolsas de estudos para os países da América Latina, ele promove o intercâmbio de profissionais brasileiros para a Escola

de Dietistas, constituindo-se o marco inicial da formação desse profissional no país (VASCONCELOS, 2002; INEP, 2006).

No Brasil, a Nutrição teria emergido, segundo apontam alguns estudos, no decorrer dos anos 1930-1940, como parte integrante de um governo cujo projeto de modernização da economia, conduzido pelo chamado Estado Nacional Populista, delimitou a implantação das bases para a consolidação de uma sociedade capitalista urbano-industrial (VASCONCELOS, 2002).

Adicionalmente, duas correntes bem definidas e distintas do saber médico confluíram para a constituição do campo da nutrição tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo e, posteriormente, em Salvador e no Recife. De um lado encontravam-se os partidários da perspectiva biológica influenciados por concepções das Escolas de Nutrição e Dietética norte-americanas e de centros europeus, dando origem à Nutrição Clínica (Dietoterapia) (YPIRANGA; GIL, 1989; VASCONCELOS, 2002). Do outro lado, estavam os adeptos das ideias da perspectiva social, preocupados, em especial, com aspectos relacionados à produção, à distribuição e ao consumo de alimentos pela população brasileira, influenciados, principalmente, por Pedro Escudero. Esta vertente deu origem, a partir de 1940, à Alimentação Institucional (Alimentação Coletiva), também considerada como uma especialização matriz do campo da Nutrição, centrada na administração no sentido de racionalização da alimentação para coletividades sadias ou enfermas (YPIRANGA; GIL, 1989; VASCONCELOS, 2002).

Nos anos 1950-1960, uma terceira vertente, a Nutrição em Saúde Pública, nasce com um foco mais restrito do que se observa atualmente. Nesse momento inicial, a Nutrição em Saúde Pública é voltada para o desenvolvimento de ações de caráter coletivo, no sentido de contribuir para a garantia de que a produção e distribuição de alimentos fossem adequadas e acessíveis a todos os indivíduos da sociedade (YPIRANGA; GIL, 1989; ASBRAN, 1991; VASCONCELOS, 2002). Ressalta-se que a Nutrição Clínica, a Alimentação Coletiva e a Nutrição em Saúde Pública (atualmente, Nutrição em Saúde Coletiva) constituem-se nas três grandes áreas de atuação do nutricionista e as que absorvem a maior parcela de profissionais do campo da nutrição, ainda nos dias atuais (CFN, 2006).

Uma característica específica desta fase inicial era a formação de um profissional dentro de um curso técnico de nível médio que era chamado de dietista, a exemplo da formação e denominação verificadas nos países da Europa, EUA e

Canadá. Aos poucos, os cursos brasileiros foram aproximando-se das características do curso do Instituto Nacional de Nutrição da Argentina, formando, além do profissional de nível técnico, o profissional de nível universitário, de forma a atender à demanda relativa às questões voltadas para alimentação e nutrição, tanto no plano individual quanto coletivo, englobando aspectos de enfermidades e também de saúde. Nesse período, adota-se a terminologia de “nutricionista” (YPIRANGA; GIL, 1989). Dessa forma, o primeiro curso de formação de nutricionistas foi criado em 1939, pelo Instituto de Higiene de São Paulo cuja denominação foi Curso de Nutricionistas (atual Curso de Graduação em Nutrição do Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo) (YPIRANGA; GIL, 1989; INEP, 2006).

Logo em seguida, no ano de 1940, iniciaram-se os cursos técnicos do Serviço Central de Alimentação do Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI), os quais deram origem, em 1943, ao Curso de Nutricionistas do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) (atual Curso de Graduação em Nutrição da Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO). Em 1944, foi criado o Curso de Nutricionistas da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth (atual Curso de Graduação em Nutrição da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ). E a partir de 1948, iniciou-se o Curso de Dietistas da Universidade do Brasil (atual Curso de Graduação em Nutrição do Instituto de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) (ASBRAN, 1991; VASCONCELOS, 2002). Portanto, o profissional surge no interior do setor saúde e tem como objeto de trabalho a alimentação do homem no seu plano individual e coletivo e, simultaneamente, no setor da administração, constituindo-se em um instrumento de alívio de tensões sociais (YPIRANGA; GIL, 1989).

A esse início do ensino em nutrição é importante destacar o papel da enfermagem. As enfermeiras Firmina Sant’Ana e Lieselotte Hoeschl Ornellas, da Escola Anna Nery, foram encaminhadas por Laís Netto dos Reys, pioneira na consolidação da Enfermagem no Brasil, para realizarem uma especialização em nutrição no Instituto Nacional de Nutrição de Professor Escudero, na Argentina. Ao regressarem desse curso foram indicadas para integrar o corpo docente dos cursos de nutrição do SAPS (APERIBENSE; BARREIRA, 2008).

A luta pelo reconhecimento do curso de nutricionista como de nível superior teve seu início por volta de 1952, quando não só os cursos até então existentes,

bem como a Associação Brasileira de Nutrição (ABN), criada em 1949, começaram a encaminhar ao Ministério da Educação (MEC) os primeiros pedidos de reconhecimento. Após cerca de dez anos, por meio do Parecer nº 265, de 19 de outubro de 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) reconheceu os cursos para formação de nutricionistas como de nível superior, estabeleceu o primeiro currículo mínimo e fixou a duração de três anos para a formação desse profissional em nível nacional (VASCONCELOS; CALADO, 2011). Cinco anos após o reconhecimento do curso é sancionada a Lei nº 5276 de 1967 pelo então presidente General Artur da Costa e Silva, um instrumento legal que passou a regular a profissão de nutricionista (BRASIL, 1967; ASBRAN, 1991). Essa lei previa a atuação do profissional nos seguimentos: serviços de alimentação, no ensino em nutrição, na pesquisa e na execução de programas de educação alimentar (BRASIL, 1967).

A expansão dos Cursos de Nutrição, a partir dos anos 1970, pode ser explicada por importantes movimentos no cenário nacional da educação e, também, pelas ações desenvolvidas no âmbito da alimentação e nutrição. Quando novas regras foram estabelecidas pela Reforma da Educação Superior de 1968 (Lei nº 5.540), implementada pelo governo militar, iniciam-se grandes alterações na organização desse nível de ensino (BITTAR; RUAS, 2012; MARQUES, 2013).

Com a instituição do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (II PRONAN), vigente no período de 1976 a 1979, desenvolvido pelo extinto Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), autarquia vinculada ao Ministério da Saúde (MS), associado ao panorama nacional, observou-se um processo acelerado de abertura de cursos de nutrição no país pelo setor público. Isto ocorre devido a uma das diretrizes do II PRONAN que era a de captar recursos profissionais para atuar nas questões de alimentação e nutrição no Brasil (VASCONCELOS, 2002). O II PRONAN, diferente da primeira versão do programa, visava combater os problemas de alimentação e nutrição no Brasil indo além de remediar suas consequências. Suas ações estavam voltadas, também, para a identificação das causas que determinavam esses problemas alimentares (BRASIL, 2007b).

Com o aumento dos cursos e vagas, houve também a expansão do mercado de trabalho e, com isso, novas exigências foram postas para a formação de nutricionistas. Nesse contexto, em 1974, o CFE fixa o segundo currículo mínimo por meio da Resolução N<sup>o</sup> 6 de 23 de dezembro de 1974, estabelecendo a carga horária mínima de 2280 horas a serem integralizadas entre três e seis anos, com média de

quatro anos, incluindo nessa carga horária o mínimo de 300 horas para a realização dos estágios e trabalhos de campo (COSTA, 1999).

Nesse contexto é criada uma comissão que ficou responsável pelos estudos sobre o ensino de nutrição na América Latina e, posteriormente, foi nomeada de Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética na América Latina (CEPANDAL) em 1973. Sua criação objetivou direcionar os estudos feitos em nutrição para promover a comparabilidade entre eles; preparar guias para o desenvolvimento das práticas supervisionadas; estabelecer a estrutura mínima, recursos humanos e materiais para o funcionamento dos cursos (COSTA, 1999).

Outro importante evento no período foi a realização do I e II Diagnósticos dos cursos de Nutrição, respectivamente, em 1975 e 1980, que tinham como objetivo proporcionar subsídio para a capacitação profissional e identificar a articulação entre o ensino e a prática em nutrição, através da tríade evolução, corpo docente e currículo (BRASIL, 1983; VASCONCELOS, 2002). De acordo com Costa (1999), a discussão dos resultados desses diagnósticos ocorreu em 1982, durante o I Seminário Nacional de Avaliação do Ensino de Nutrição. Esse evento foi considerado como o grande feito da década de oitenta em relação à profissão de nutricionista, o que levou à constatação de que a expectativa de formação se centrava no profissional generalista (ASBRAN, 1992; COSTA, 1999).

A II Reunião Brasileira Sobre a Formação do Nutricionista, que ocorreu em 1985, recomendou a realização de um levantamento entre os cursos de Nutrição a fim de se verificar as mudanças ocorridas a partir dos resultados do Diagnóstico de 1981 e do Seminário Nacional de 1982 (ASBRAN, 1991; COSTA 1999). Nesse mesmo evento ocorreu uma reunião com a participação das entidades de classe: Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), Conselhos Regionais de Nutricionistas (CRN), Associações Profissionais e sindicatos, sendo considerado como um avanço na mobilização da categoria dos nutricionistas pelo fato de ter encaminhado a discussão profissional dentro de uma conotação político-social, bem como por ter favorecido a reflexão sobre a prática profissional (COSTA, 1999).

Adicionalmente, no panorama das discussões sobre a formação do nutricionista, aconteceu, no ano de 1987, a realização do Seminário: Formação em Nutrição no Brasil: ênfase na Graduação e ênfase na Pós-Graduação, em que se deu prosseguimento à fase de diagnóstico e discussão do ensino de nutrição. Foi realizada, também, uma atualização dos dados do Diagnóstico de 1981 e verificou-



se que os currículos estudados em 1987 pouco se diferenciavam daqueles de 1981/1982 e que, ainda, perante as recomendações do CEPANDAL/73, as distorções se agravaram (FEBRAN, 1989; COSTA, 1999). E por último, em 1988, o II Encontro Nacional de Entidades de Nutricionistas continuou o debate sobre o perfil profissional e o mercado de trabalho do nutricionista, tendo como preocupação central, naquele momento, a especificidade da ação profissional, ou seja, a definição das atribuições específicas do nutricionista como busca de justificativas para a existência do profissional (COSTA, 1999).

Portanto, verifica-se que, desde a gênese do ensino em nutrição e atuação do nutricionista no Brasil, há uma constante preocupação com a formação desse profissional.

### **3.2 Teoria da Memória Coletiva**

Neste trabalho, a memória dos personagens que participaram da Comissão que criou o curso de Nutrição é fundamental. São eles que iluminam os documentos recolhidos nos arquivos. Ao fazer a escolha pelos depoimentos, recolhidos por meio de entrevistas, é preciso entender o papel desse recurso metodológico no trabalho de pesquisa. Segundo Minayo (1992),

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 1992, p.109).

Contudo, assumir que todas as informações contidas em um relato/entrevista são verdadeiras é um equívoco e significa subtrair o que há de mais notório na fonte oral que é a subjetividade da experiência vivida sozinha ou em grupo (SOUZA, 2007). Portanto, este tipo de estudo requer o entendimento dos aspectos que envolvem a memória como fenômeno social. Dessa forma, qual o papel da história ao se confrontar com a fragilidade e a subjetividade presentes na memória? Segundo Le Goff (1990, p.29), “A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros”. Para o autor, o historiador deve adotar uma postura imparcial, e não defender uma causa, mas evidenciar a verdade, independente de

qual seja, a respeito dos testemunhos. Destarte, assim como o passado não é história, a memória também não é, mas ambos constituem seu objeto.

Dito isso, o referencial adotado para este trabalho foi a Teoria da Memória Coletiva proposta por Maurice Halbwachs (2006). Essa Teoria consiste na afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, pensando-se que todas as lembranças são formadas no interior de um grupo. A origem de várias ideias, reflexões, sentimentos e paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo. Além disso, o funcionamento da memória individual depende de instrumentos cuja construção é coletiva. As palavras e as ideias utilizadas na rememoração são tomadas emprestadas de seu ambiente (HALBWACHS, 2006).

Pollak (1992) atribui à memória uma característica primária: ela é seletiva. Dessa forma, em certos pontos, a memória é herdada, pois não se refere apenas aos aspectos físicos vividos pelo indivíduo. Um evento nacional que ganha grande destaque, fatos importantes da história da humanidade, eventos descritos por pessoas próximas a nós, todas essas informações podem ser assimiladas como parte de nossa memória. Portanto, a memória sofre influência do momento em que as lembranças são articuladas (POLLAK, 1992).

Halbwachs (2006) aponta que as lembranças podem, a partir dessa vivência em grupo, ser reconstruídas ou simuladas. É possível criar representações passadas utilizando a percepção de outras pessoas, seja pelo imaginário, seja pela apropriação de representações de uma memória histórica.

Portanto, um grupo é coeso quando tem garantida, a partir do sentimento de persuasão, uma unidade coletiva, definida pelo pensador como o espaço de conflitos e influências entre uns e outros. Assim, o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo depende de suas relações dentro do próprio grupo e das relações mantidas com outros meios. A memória individual é, portanto, um ponto de vista sobre a memória coletiva, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo (HALBWACHS, 2006).

Talvez seja possível admitir que um número enorme de lembranças reapareça porque os outros nos fazem recordá-las; também há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento

em que o recordamos, do ponto de vista desse grupo (HALBWACHS, 2006, p.41).

Nesse contexto que permeia a formação da memória individual influenciada pelas relações com outros indivíduos, tem-se também a memória formada externamente, a partir de fatos não vivenciados pelo indivíduo, que ele toma emprestado de outras pessoas. Nesse tipo de memória entrariam fatos passados marcantes para uma sociedade.

Além da divisão entre memória individual e memória coletiva, há outra classificação, análogo à primeira, trazida por Halbwachs (2006) como memória autobiográfica e memória histórica. A primeira pertencendo ao conjunto da segunda, uma vez que nossas histórias pessoais fazem parte da história geral. A memória histórica é compreendida como “tudo o que faz com que um período se distinga dos outros, do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto” (HALBWACHS, 2006, p. 79). Considerando a existência de uma memória individual ou autobiográfica e uma memória coletiva ou histórica, coexistiria entre elas uma diferença marcante. A primeira, pessoal, seria formada apenas pelos fatos que vivenciamos em grupo ou sozinhos. Já a segunda, composta por elementos externos ao ser cuja importância às vezes passa despercebida por nós. Assumindo, então, que só conhecemos a memória individual de dentro e a memória histórica de fora, existiria entre elas um enorme contraste (HALBWACHS, 2006).

Doravante, esse contraste não deve ser entendido como um antagonismo entre ambas as classificações da memória. É através da memória histórica que fatos exteriores a nossas vidas deixam suas marcas, como quando nos identificamos com eventos ocorridos na vida daqueles que compõem nosso grupo.

Os relatos dos participantes da comissão constituirão quadros que irão compor a memória histórica sobre o processo de criação do curso de Nutrição da UFMG. Quando estimulados a rememorar os fatos que se relacionam com o processo, o que irá se apresentar serão suas memórias coletivas estritamente ligadas a suas relações dentro da comissão. Por isso, o papel que cada um assumiu dentro do conjunto se torna tão importante para entender por que os depoimentos de cada um seguem aprofundamentos distintos.

### 3.3 O profissional crítico-reflexivo<sup>3</sup> no Currículo Integrado

A construção de um currículo é um processo político e como tal deve ser situado no seu tempo, momento histórico em que foi criado, e espaço (HEINZLE; BAGNATO, 2015).

A formação profissional, de um modo geral, vem sendo amplamente discutida desde os anos 1980 e 1990, tomando-se como ponto central o problema do abismo existente entre a preparação oferecida pelas escolas de formação profissional e a realidade das atividades desenvolvidas no exercício da profissão (MATOS; PAIVA, 2009).

Esse abismo na formação profissional é atribuído à organização curricular por disciplinas. Historicamente, a Revolução Industrial Europeia é apontada como um dos adventos dessa estruturação do currículo. A disciplina passa a sustentar um tipo específico de conduta esperado pela sociedade por meio da organização de sua rotina e do estabelecimento de relações hierárquicas e de poder (ALBUQUERQUE et al., 2009).

Destaca-se que Bernstein (1996) questionava como os diferentes tipos de organização curricular determinavam diferentes formas de poder e controle. Esse autor reconhece que existem dois tipos de organização curricular: currículo do tipo coleção, com separação das áreas do conhecimento, e o currículo do tipo integrado, com menor distinção entre os conteúdos (BERNSTEIN, 1996; SANTOS, 2003). Bernstein dá enfoque especial à transmissão e na avaliação do conhecimento, refletindo na distribuição do poder e no controle social. Uma aula tradicional, centrada no professor, e uma aula construtivista, na qual a organização do espaço é mais livre, apresentam princípios distintos de poder. Ou seja, mudanças nos códigos educacionais conseqüentemente se traduzem em modificações nas estruturas de controle (BERNSTEIN, 1996; MATOS; PAIVA, 2009).

---

<sup>3</sup>Termo pertencente ao dicionário desta dissertação. A formação de alunos crítico-reflexivos foi uma concepção adotada no PPP do Curso de Nutrição da UFMG e recomendada pelas Diretrizes Curriculares. Embora seja um termo que só aparece no PPP, ele perpassa a fala dos depoentes para este projeto. Esse fato é evidenciado por meio das discussões acerca da inserção precoce dos alunos nos cenários de prática do nutricionista. Pode ser definido como um profissional com competência política para transformar a realidade social.

Sendo assim, o currículo do tipo coleção pode levar à alienação da prática profissional por não proporcionar a crítica e a reflexão, mas, sim, a memorização de uma série de procedimentos técnicos que devem ser aplicados em problemas preestabelecidos. Entretanto, a diversidade das situações no cotidiano profissional exige indivíduos capazes de refletir sobre e para a solução dessas situações (SCHON, 2000). Portanto, a inadequação dos cursos universitários na preparação de profissionais competentes do ponto de vista crítico-reflexivo é uma realidade que vem sendo criticada na busca por formas inovadoras de ensino.

Em contrapartida ao modelo de ensino baseado em disciplinas, Donald A. Schon, professor de estudos urbanos e educação do Massachusetts Institute of Technology e partidário das ideias do filósofo John Dewey, desenvolveu uma teoria que trata da epistemologia da prática. Essa teoria está centrada na concepção de 'conhecimento-na-ação' e diz respeito a tipos de conhecimentos que são mobilizados em ações inteligentes (SCHON, 2000).

É comum a utilização da expressão crítico-reflexivo para os profissionais da área da saúde. Mas o que é ser crítico-reflexivo no âmbito profissional? Ser reflexivo significa, em linhas gerais, ser capaz de examinar seu próprio conteúdo a partir da volta da consciência em si (RAMOS, 2008). Ser crítico-reflexivo refere-se aos processos de indagação, voltar-se para a reflexão na ação, ou seja, um profissional capaz de problematizar. Isso significa uma grande ruptura com o modelo tecnicista e da biologização do saber (SORDI; BAGNATO, 1998).

Para ser possível formar os tão desejados profissionais crítico-reflexivos é necessária uma abordagem curricular diferenciada. É fundamental ofertar ambientes que propiciem a elaboração e a síntese do conhecimento, criando condições de se relacionar tais conhecimentos à realidade profissional, política, econômica e social (SORDI; BAGNATO, 1998). Assim, a educação não poderá ser feita por meio da mediação e do disciplinamento. Dessa realidade surge como possibilidade o currículo integrado.

Corroborando Bernstein (1996), o currículo integrado trabalha com maiores parcelas de interdisciplinaridade<sup>4</sup> na sua construção (BERNSTEIN, 1996; RAMOS, 2008). A integração permite uma perspectiva mais relacional, fazendo com que os saberes escolares e os saberes cotidianos caminhem em sintonia, reduzindo a visão hierarquizada e dogmática do conhecimento (BERNSTEIN, 1996; RAMOS, 2008). Em geral, a integração está associada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à maior compreensão da realidade e dos conteúdos culturais (MATOS; PAIVA, 2009).

O currículo integrado possui três eixos norteadores que são o trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura. O trabalho, em sua definição ontológica, é tido como princípio educativo referente à práxis humana nas formas pelas quais os homens produzem sua própria existência nas relações com outros homens e com a natureza. No sentido histórico, diz respeito a como o trabalho, no mundo capitalista, define os processos educativos de acordo com as necessidades específicas de perfis profissionais definidos (RAMOS, 2008).

O 'currículo integrado' organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (RAMOS, 2008, p.117).

Acredita-se, erroneamente, que o currículo integrado, por si só, é capaz de contemplar todo o conhecimento da realidade, como se um conhecimento universal e unitário existisse. Outra visão encontra suporte no entendimento de que o currículo integrado deve abolir as disciplinas do percurso acadêmico. Diversas vezes a escolha por essa organização curricular vem para contrapor a organização por disciplinas (GAZZINELLI, 2010). Contudo, é importante mencionar que a integralização dos conteúdos não se torna inviável quando se adota a organização curricular por disciplinas. Dessa forma, a utilização do currículo integrado pressupõe a concepção de diversas alternativas para se integralizar os temas e problemas comuns entre as disciplinas.

---

<sup>4</sup> Termo pertencente ao dicionário desta dissertação. É um preceito base para se pensar no currículo integrado. Cabe destacar que a construção dos módulos de conhecimento integradores no PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG foi subsidiada pela concepção de interdisciplinaridade visando evitar a fragmentação dos conteúdos ofertados no curso. Dessa forma, pode ser definido como o intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Partindo-se dos pressupostos da pesquisa Histórica Social com abordagem da História Oral, este estudo utilizou o recorte temporal de 1999-2004. Nesse período ocorreram as reuniões da Comissão para elaboração do PPP do curso de Nutrição da UFMG, o que resultou, em 2004, na abertura oficial do curso e na oferta da primeira turma à comunidade. Para dar suporte à abordagem escolhida para o estudo e aumentar o escopo de informações sobre o contexto de criação do curso, optou-se pela utilização de documentos escritos somados às entrevistas com os participantes da comissão e tudo passou a compor a coleção de documentos do projeto e que irão integrar o CEMENF-UFMG.

### **4.1 História Social com abordagem da História Oral**

A pesquisa Histórica adota como pressuposto de análise a compreensão dos fenômenos históricos por meio de acontecimentos passados. Sob a luz da Nova História, esta reflete uma nova possibilidade para se considerar mais seriamente opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado, reivindicando o subjetivo e ampliando o conceito de fontes. Dessa forma, possibilita historicizar novos temas que antes não eram pesquisados e também adotar outros métodos e técnicas para trabalhar os dados (MAIA, et al., 2011).

A História faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem; mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais (FEBVRE, 1989, p. 249).

É importante salientar que, para Le Goff (1990), todo documento é monumento, pois todo documento é um produto da sociedade que o criou, permeado por escolhas e intenções de quem o elabora, sendo assim um ponto de vista parcial da história. Só a análise do documento como monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente. Ainda sobre a definição de documentos, Nunes (2011) diz que

Cada documento se vale de uma rede de significados que contribuiram para sua elaboração, assim possui uma intencionalidade, nenhum discurso é destituído de valor, são inscritos com base em um universo imagético que se fará presente em sua confecção e que serão interpretados pelo historiador (NUNES, 2011, p.17).

A disciplina da História reparte-se em diversas modalidades que interagem em uma rede, na qual fatos econômicos não são só domínio da História Econômica e fatos políticos não pertencem somente a uma História Política (BARROS, 2005). Neste cenário, coexiste também a História social como uma dessas modalidades. Em estreito laço com as Ciências Sociais, preocupa-se com as questões relativas à Antropologia, Semiótica, Linguística e Sociologia. Na definição inicial deste campo, a expressão “História Social” era designada para uma História das grandes massas ou para grupos sociais de várias espécies. Portanto, a História Social é considerada o ramo da História que examina a “dimensão social” de uma sociedade, por exemplo, seu modo de organização, suas classes e as relações sociais (BARROS, 2005).

A História Oral é um método de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem depor sobre diversos aspectos da história contemporânea (MATOS; SENNA, 2011). Porém, não pode ser reduzida à mera gravação de relatos. Não sendo um fim por si mesma, e sim um meio de conhecimento, deverá ser empregada em um contexto de pesquisa, portanto demanda pela elaboração de um projeto que a sustente. As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. A história oral depende intrinsecamente do tipo de questão colocada ao objeto de estudo e, por outro lado, depende também não só que as fontes orais estejam vivas, mas que estejam em condições físicas e mentais para falar (ALBERTI, 1990).

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos. (ALBERTI, 1990, p. 4).

Constituindo-se em uma pesquisa que terá como abordagem metodológica a História Oral, que é focada na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido (LE GOFF, 1990) e que depende do depoimento de pessoas que vivenciaram o fato que se deseja estudar, é importante entender o significado de memória, seu papel e como ela pode influenciar na construção do relato histórico,



A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1990, p.423).

Embora seja uma fonte rica de conteúdo, reconhece-se que existem críticas às fontes orais por dependerem da memória como base constituidora. Sendo assim, não apresentam precisão por serem moldadas por variáveis como a crença e a imaginação dos indivíduos e por sofrerem com a ação do tempo imposta à memória (NORA, 1993). Além disso, não permitem a reconstituição fiel do passado por si só, visto que, segundo Bosi (1995, p.54), “(...) lembrar não é viver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado”.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p.9).

Assim, a fonte oral pode ser utilizada em associação com outros tipos de documentação. Não apenas no sentido de complementação de fontes, mas pensando que há coisas que não são possíveis de apreender apenas com os documentos escritos, assim como há aspectos que a pesquisa oral não permite alcançar (GARRIDO, 1993). Ademais, a utilização de todas as fontes disponíveis sobre o tema o qual se estuda permite entender e traçar melhor o contexto da época, favorecendo, ainda, a validação dos depoimentos coletados.

## **4.2 Coleta dos dados**

A coleta de dados para o projeto foi feita em dois momentos distintos. Primeiro, buscou-se os documentos escritos que pudessem elucidar algumas questões sobre o contexto de criação do curso; e no segundo momento, procedeu-se às entrevistas com os integrantes da comissão selecionados.

Os documentos escritos foram coletados em diversos acervos como as bibliotecas digitais [www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/) e [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br), o colegiado do curso de Nutrição da UFMG, o (CEMENF-UFMG) e o Centro de Extensão da Escola de Enfermagem/UFMG (CENEX-EEUFMG). Destaca-se, dentre esses locais citados, o

Centro de Memória, onde as atas que registraram as reuniões da comissão foram encontradas e que consistiram em documentos imprescindíveis para a definição dos rumos das entrevistas.

Da busca inicial, definiu-se que o PPP de criação do curso de Nutrição da UFMG seria utilizado como documento base, pois a partir da análise dele foi possível definir quais outros documentos seriam pertinentes para compor o acervo deste projeto.

O segundo momento da coleta de dados foi, portanto, as entrevistas. Entre os 17 membros da comissão, buscou-se contato com pelo menos um representante de cada unidade acadêmica da UFMG que compôs a comissão, a saber: Escola de Enfermagem (EEUFMG), Hospital das Clínicas (HC-UFMG), Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia (FAFAR), Faculdade de Educação (FAE), Instituto de Ciências Exatas (ICEX), Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e Faculdade de Odontologia. Entretanto, localizar um representante de cada unidade acadêmica envolvida no processo não foi possível, visto que muitos dos integrantes da comissão se encontram afastados das atividades na UFMG, o que dificultou sua localização. Além disso, nem todos os indivíduos contatados deram retorno em tempo hábil para a execução do trabalho.

É importante mencionar que não é uma preocupação dos projetos em História Oral a escolha de depoentes por amostragem quantitativa. A definição das pessoas que irão depor é feita de acordo com a contribuição que ela poderá fornecer sobre o tema estudado (ALBERTI, 1990). Considerando que o método escolhido foi a Análise do Discurso Crítica (ADC), de Fairclough (2001), um número reduzido de depoimentos, dada a profundidade e extensão de cada um deles, facilitou o processo de análise do material coletado. Além disso, foi possível observar a saturação dos dados relativos a alguns tópicos gerais sobre o tema abordado. O ponto de saturação segundo Bertaux (2005) (apud ALBERTI, 1990) é aquele em que as entrevistas começam a se repetir, seja na forma em que se constrói a narrativa ou em seu conteúdo. Portanto, o investimento na continuidade da coleta poderia não trazer o retorno esperado.

Destaca-se, portanto, que não houve prejuízo para a qualidade do estudo proposto, uma vez que as entrevistas conduzidas trouxeram profundidade de informações para se atingir o objetivo da pesquisa. Dessa maneira, o número final

de depoentes, que integraram o acervo de entrevistas desse estudo, foram cinco, representando as unidades acadêmicas EEUFMG, HC-UFMG, ICEX, FAE e ICB.

Quanto ao tipo de entrevista, optou-se por utilizar as entrevistas temáticas e semiestruturadas. Embora houvesse um roteiro padrão (APÊNDICE 1), para cada depoente, foram trabalhadas algumas questões específicas de forma a explorar as particularidades como o lugar que ele ocupava no grupo e o *ethos* (na seção 3.5), as especificidades de sua participação e as características do contexto externo em que cada membro da comissão se encontrava. A escolha pela entrevista temática deu-se por ser um trabalho que investiga um período cronológico bem definido na vida dos depoentes e por indagar sobre a participação desses no tema escolhido (ALBERTI, 1990, p.38). Segundo Matos & Senna (2011), a forma mais indicada para um trabalho de História Oral é a entrevista semiestruturada, pois é um meio termo entre a fala única da testemunha, que pode levar ao desvio do tema que se deseja abordar e o interrogatório direto, que limita a fala dos depoentes.

Para a localização dos depoentes, como se trata de uma comunidade fechada, ou seja, uma instituição, decidiu-se que a busca pelos indivíduos partiria dos contatos que a orientadora deste projeto e participante da comissão para elaboração do PPP do curso de Nutrição tinha disponíveis. Apenas um depoente foi localizado por dados disponíveis no PPP do curso de Nutrição da UFMG.

O contato com os depoentes foi feito utilizando-se redes sociais, *e-mail* e via telefone. Definiu-se que as entrevistas seriam realizadas no local de escolha dos entrevistados, sendo uma conduzida no domicílio e as outras no CEMENF-UFMG. Tomou-se o cuidado de que, quando realizado no CEMENF-UFMG, o local estivesse propício para a condução das entrevistas, evitando-se interrupções e barulhos excessivos. Quanto à duração dos encontros, esses variaram de 40 minutos a 2:05 horas, sempre respeitando o ritmo do depoente e seu desejo em conversar conosco.

Para o sucesso das entrevistas, optou-se pela condução coparticipativa da entrevista, ou seja, dois entrevistadores conduziram o processo, sendo uma a orientadora do projeto e a mestranda responsável pelo estudo. Assim, garantiu-se um clima de amizade e confiança, favorecendo, ainda, a rememoração dos fatos, que é fundamental de acordo com o referencial da Teoria da Memória Coletiva (HALBWACHS, 2006).

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Para os vídeos, utilizou-se uma câmera digital modelo Sony Cyber-shot DSC W310 e um Tablet Samsung

modelo GT P3100. Os áudios foram gravados com o aplicativo para Android versão 5.1 Gravador de Voz Avançado no celular Samsung Galaxy J2. Para as análises deste estudo, apenas os arquivos em áudio foram utilizados.

### 4.3 Transcrição e Validação das Entrevistas

Trabalhar com fontes orais “(...) não pode significar a gravação de uma série de testemunhos, rapidamente, e depois, usá-los como citações” (GARRIDO, 1993, p. 37). Em virtude da importância dos testemunhos gravados em um trabalho de História Oral, é necessário adotar procedimentos para se garantir a legitimidade das entrevistas coletadas. O primeiro passo após a realização das entrevistas é garantir a qualidade da transcrição. A transcrição deve ser ao máximo fiel ao discurso gravado. Para que isso fosse possível, seguiu-se uma série de recomendações propostas por Matos & Senna (2011) e mesclou-se a alguns pontos apontados por Marcuschi (2000), conforme o Quadro 1 abaixo:

**Quadro 1 - Recomendações para transcrição de entrevista** **Continua**

Recomendação	Exemplo
A transcrição deve ser feita pelo próprio entrevistador, o mais breve possível, após a realização da entrevista	-
As passagens pouco audíveis foram marcadas com a palavra ‘inaudível’ entre parênteses	“é o MEC quem nos aprova (inaudível)”
As dúvidas e os silêncios foram assinalados por reticências	“genética é uma estrutura básica...mas (...)”
As pessoas citadas, designadas por iniciais (quando necessário)	“não, acho que quem traz ela é o MC”
As palavras e/ou sílabas em maiúscula foram as de forte entonação.	“(...) extremamente envolvida e que era BÁSICO (...)”
Utilizou-se a separação silábica conforme a gramática para palavras pronunciadas com silabação.	“e na verdade, até no processo...de con-tra-ta-ção de professores...”

Quadro 1 - Recomendações para transcrição de entrevistas

Conclusão

Recomendação	Exemplo
Para alongamento de vogal e pausas preenchidas, utilizou-se dois pontos para prolongamentos curtos (menos de 2 segundos) e duplo dois pontos para prolongamentos longos (mais de 2 segundos).	“ajudou mu::lto”
Anotações como risos foram grifadas.	“era o nutrólogo (risos)”
Adotou-se subtítulos para facilitar a leitura.	“A formação da comissão”
Os erros flagrantes deverão ser corrigidos: datas, nomes próprios etc.	
Utilizou-se a sílaba ‘eh’ para designar quando este som não se referia ao verbo ser, mas, sim, a uma pausa preenchida.	“bom...eh: na verdade nós vivíamos uma época política (...)”
As sobreposições de falas foram sinalizadas com colchetes e afastadas por espaçamento especial.	M-            { estabelecer RM -            } fazer o percurso
As interrupções da fala ou correção instantânea de palavra/expressão foram assinaladas com barra.	“(...) e aí: eu/ esse desafio (...)”
Não se utilizou letra maiúscula para início de frase, nem pontuação final (com exceção da interrogação) e não se cortou as palavras na passagem de uma linha para outra.	-

Fonte: próprio autor

As transcrições foram feitas literalmente, ou seja, os regionalismos da língua falada, bem como alguns vícios de linguagem, foram mantidos a fim de garantir a sonoridade original das entrevistas. Contudo, para a utilização dos recortes dos depoimentos nesta dissertação, optou-se pela correção de acordo com as normas cultas da língua portuguesa visando evitar algum possível constrangimento dos depoentes por eventuais coloquialismos apresentados no momento da fala.

Para a verificação da qualidade das respostas obtidas foi necessário realizar a comparação das entrevistas com fontes externas e a comparação de entrevista com entrevista, garantindo, assim, a legitimidade dos testemunhos (LODI, 1977).

Esse procedimento é essencial devido à influência que a memória exerce sobre o relato.

Ao passar por esse tipo de transcrição e validação, as entrevistas poderão servir de fonte para outros pesquisadores. Os arquivos originais de gravação serão armazenados no CEMENF-UFMG e ficarão disponíveis para consultas futuras.

#### **4.4 Organização e composição do acervo**

Ao final da coleta de dados, foram reunidos o total de 20 documentos escritos (APÊNDICE 2) e cinco entrevistas que compuseram o acervo de documentos deste projeto. Os documentos foram organizados em fichas (APÊNDICE 3) para facilitar sua identificação e análise.

#### **4.5 Análise dos dados**

Os documentos que compõem o acervo deste projeto foram analisados pela abordagem proposta pelo Professor Emérito de Linguística da Universidade de Lancaster, Norman Fairclough.

A Teoria Social do Discurso é uma abordagem de ADC, que se orienta pela percepção da linguagem como parte inseparável da vida social dialeticamente interconectada a outros componentes sociais (Fairclough, 2001), tendo um enfoque funcionalista de investigação linguística. A ADC é proveniente da operacionalização de trabalhos que vinculam discurso e poder, dentre os quais se destacam Bakhtim e Foucault (RESENDE; RAMALHO, 2014).

O termo 'discurso' é definido para Fairclough (2001) como sendo o uso da linguagem como forma de prática social. Essa definição vai além do entendimento do discurso enquanto atividade meramente individual e um reflexo de variáveis situacionais. Portanto, o discurso é entendido como "um modo de ação", uma forma das pessoas atuarem sobre o mundo e sobre os outros e também uma forma de representação. "O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Existem três funções da linguagem que se comunicam e coexistem em todo o discurso, que são a 'função identitária', a 'relacional' e a 'ideacional'. A primeira refere-se aos modos pelas quais as identidades sociais são definidas no discurso; a segunda como participantes do discurso representam e negociam suas relações

sociais; e a última refere-se aos meios pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001). Pode-se acrescentar uma quarta função que Fairclough adota a partir de Halliday (1978) que é a 'função textual', muito útil no que trata dos modos como as informações são trabalhadas no texto de acordo com a situação social externa a ele.

Para os procedimentos analíticos, Fairclough adota a concepção tridimensional do discurso, composta pelo entendimento do discurso como texto, prática discursiva e prática social. Sendo a análise do discurso uma atividade multidisciplinar, o conhecimento prévio em linguística, sociologia, psicologia ou política, embora importante e tido como um pré-requisito, não se torna uma exigência para seus praticantes (FAIRCLOUGH, 2001). Isso faz com que a ADC seja um método possível de ser empregado por pesquisadores diversos, em outros campos do conhecimento, por exemplo, na área da saúde (FIGURA 1).

**Figura 1 – Análise tridimensional do discurso**



Fonte: Fairclough (2001)

Como texto, essa dimensão trabalha os aspectos relacionados ao vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Em escala crescente, o vocabulário trata das palavras, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão da ligação entre as orações e frases e a estrutura textual das propriedades de organização mais amplas dos textos. Neste aspecto da análise, o foco maior será na estrutura textual, visto que esse tópico trabalha com as convenções textuais e permite “ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento

e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais” (FAIRCLOUGH, 2001).

No que diz respeito à prática discursiva, esta se preocupa com os processos de produção, distribuição e consumo do texto e diversifica entre os vários tipos de discursos de acordo com fatores sociais. Tem como base a tradição interpretativa ou microsociológica de levar em consideração a prática social como uma produção ativa das pessoas tomadas com embasamento em procedimentos compartilhados consensualmente. Trata-se, assim, de uma análise denominada “interpretativa”, dado que é uma dimensão que lida com a natureza da produção e interpretação textual (FAIRCLOUGH, 2001).

Por fim, quanto à prática social, esta pretende analisar “a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte” (FAIRCLOUGH, 2001, p.289). Também se ocupa de explicar as razões pelas quais a prática discursiva é como é e os efeitos dela na prática social. Portanto, trata-se dos efeitos do discurso na sociedade e vice-versa. Essa é uma avaliação de cunho macrosociológico e interpretativo (FAIRCLOUGH, 2001).

Dentre as inúmeras possibilidades de enfoque em ADC, para este estudo, algumas categorias foram priorizadas de acordo com o objetivo que se pretendeu atingir. Dentro de cada dimensão, adotou-se pelo menos uma categoria de análise. Como “pano de fundo” dessas categorias foi feita uma análise de contexto, permitindo o entendimento das principais influências sobre o movimento para a criação do curso de Nutrição da UFMG. A análise do contexto consistiu em levantar os eventos na saúde, educação e na UFMG que se constituíram em possíveis determinantes para o formato que o processo ganhou.

Na dimensão textual, as categorias escolhidas foram o *ethos* e o significado de palavras (dicionário). O *ethos* permitiu identificar os personagens dentro do processo de criação do curso e sua posição perante o grupo. Quanto ao significado de palavras, a operacionalização dessa etapa deu origem a um dicionário, que nada mais é do que o levantamento de termos importantes dentro do discurso, ou seja, fez-se um levantamento de palavras ou termos que permitissem a caracterização do currículo que estava sendo construído. A utilização do dicionário (APÊNDICE 4), como uma possibilidade dentro da ADC, foi retirada de um trabalho desenvolvido por Sena et al. (2014). As palavras que compuseram o dicionário foram trabalhadas nas notas de rodapé e definidas em sua primeira aparição no texto.



Na dimensão da prática discursiva, o enfoque foi na intertextualidade. A intertextualidade diz respeito às vozes que compõem um texto e como esse mesmo texto será definidor de discursos posteriores a ele (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, a partir do documento base, definido como o PPP de criação do curso de Nutrição da UFMG, foram identificados outros textos que auxiliaram na construção do discurso e avaliou-se a viabilidade desses para compor o acervo de documentos deste projeto.

Na análise da prática social, a matriz social do discurso foi a variável escolhida por possibilitar especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que formam a matriz dessa instância da prática social e discursiva (FAIRCLOUGH, 2001). Portanto, foi possível entender melhor as estruturas institucionais e sociais que motivaram e moldaram os discursos dos membros da comissão e qual o grau de influência elas exerceram.

#### **4.6 Questões éticas**

O projeto que deu origem a esta dissertação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 5) para as entrevistas foram enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG) e aprovados sob o parecer ETIC 1.057.305 (ANEXO 1). Os depoentes foram convidados a assinar o Termo de Cessão de Direitos Autorais de forma a nos autorizar a gravação das entrevistas em áudio e vídeo (APÊNDICE 6).

Os entrevistados foram inteiramente informados sobre o objetivo e os procedimentos da entrevista, de forma a darem o seu consentimento por escrito. Por conseguinte, todas as entrevistas foram conduzidas de acordo com os objetivos estabelecidos e dentro dos parâmetros do consentimento.

Os participantes foram selecionados pela sua identidade e experiência relativa ao objeto de estudo, portanto as entrevistas não são anônimas e a informação que o entrevistado compartilhou não é confidencial. Diante da importância do contexto e identidade em um projeto de História Oral, é boa prática identificar os narradores pelo nome. Contudo, para que isto fosse possível, contou-se com o consentimento prévio dos depoentes.

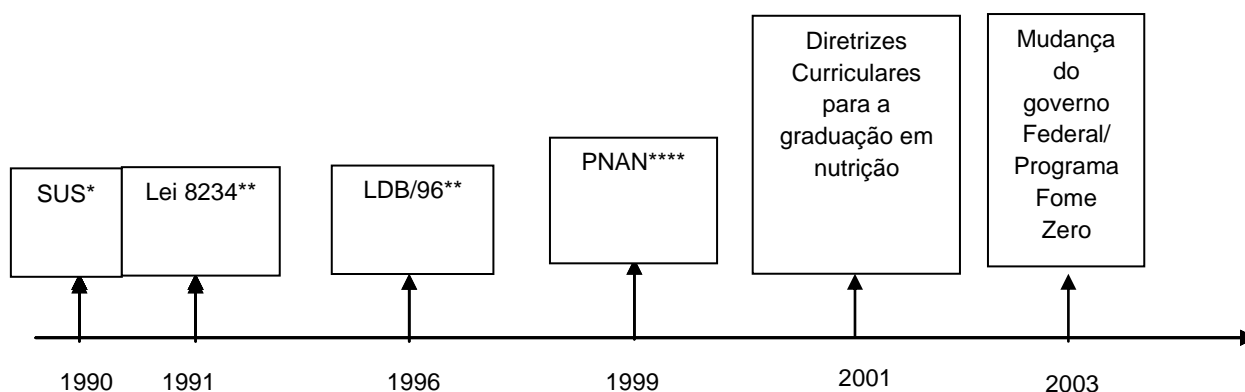
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UFMG

Para analisar o contexto de criação do curso de Nutrição da UFMG, buscamos em Fairclough (2001) a proposta de construção da linha do tempo, na qual é possível identificar uma série de acontecimentos que interferiram nos rumos da saúde e da educação no país. Essa linha do tempo foi construída com base no elemento analítico “Intertextualidade”. Dessa forma, a partir do documento base, o PPP de criação do curso de Nutrição da UFMG, buscou-se a presença de outros textos, referenciados ou não, que auxiliaram na construção do discurso expresso na proposta e que possibilitaram identificar a matriz social do discurso. Assim, o discurso do PPP de criação do curso traz aspectos do contexto em que a proposta do curso estava sendo construída, sendo um texto claramente demarcado por um ideal inovador (ver seção 6) (FAIRCLOUGH, 2001).

Em síntese, a intertextualidade demonstrou que o discurso construído no PPP de criação do curso é um reflexo dos acontecimentos evidenciados na saúde, na educação e na política e que definiram os rumos adotados no processo de construção do curso. Desta forma, o marco inicial da linha do tempo foi a criação do SUS em 1990, quando aumentam-se as exigências acerca de profissionais bem preparados para atenderem às demandas do setor saúde. Em adição, com a ampliação do reconhecimento da relação estreita entre alimentação e saúde, observa-se o aumento da inserção do nutricionista no cenário profissional com a promulgação da regulamentação da profissão em 1991. Na educação, de forma a fomentar a formação do perfil profissional desejado, verifica-se a publicação de importantes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Nutrição (2001). Com a mudança de governo em 2003, importantes movimentos foram feitos colocando as questões sociais em evidência. Dentre essas questões, destaca-se a busca pelo atendimento ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Estes importantes eventos foram sistematizados na forma de linha do tempo (FIGURA 2) e serão descritos neste capítulo. Entende-se que outros tantos acontecimentos possam ter contribuído para a conformação do cenário que será apresentado, contudo, buscou-se trabalhar com aqueles que se mostraram doravante as análises dos documentos que compõem o acervo deste projeto.

**Figura 2 – Linha do tempo do contexto externo à UFMG no período de 1990 a 2004**



Fonte: próprio autor

Nota: \* Sistema Único de Saúde  
 \*\* Regulamentação da Profissão de Nutricionista  
 \*\*\* Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
 \*\*\*\* Política Nacional de Alimentação e Nutrição

Com a criação do SUS pela Lei Orgânica da Saúde nº 8080/90, as iniciativas do governo no eixo da saúde começam a ganhar forma. Esse sistema apresenta alguns princípios, como a universalidade, a igualdade e a equidade nas ações e serviços, que foram formulados com base no artigo 198 da Constituição Federal de 1988, que define as suas diretrizes (BRASIL, 1990).

Uma informação importante para se tomar nota é que nessa Lei a alimentação e a nutrição aparecem como fator determinante para a saúde do indivíduo e isso ocorre a partir da visão do papel da alimentação enquanto fator de risco ou proteção para a saúde (BRASIL, 1990; CFN, 2008; VIEIRA et al., 2013).

Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do país, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. (BRASIL, 1990).

Adicionalmente, as importantes mudanças no cenário da saúde com o reconhecimento das questões alimentares não eram uma exclusividade brasileira. Na União Europeia, tem-se, na década de 2000, o desenvolvimento do Primeiro Plano de Ação para as políticas alimentares e nutricionais, dando forma às

iniciativas de saúde construídas na década de 1990, na qual as questões alimentares passam a se inserir (GRAÇA; GREGÓRIO, 2012).

No âmbito profissional, diante das importantes movimentações em torno da formação do nutricionista nas décadas de 1970 e 1980 e do reconhecimento da importância das questões da alimentação no cenário da saúde, no Brasil, é promulgada a Lei 8234 de 17 de setembro de 1991. Essa Lei revoga a regulamentação anterior da profissão e passa a definir como atividades privativas desse profissional a assistência e a educação alimentar e nutricional a coletividades ou indivíduos, sadios ou enfermos, em instituições públicas ou privadas e em consultório de nutrição e dietética e que a participação do nutricionista em equipes multidisciplinar é obrigatória (BRASIL, 1991). Contudo, essa Lei não discrimina a atuação do nutricionista por áreas, e sim de acordo com as atividades que são atribuídas ao profissional. Portanto, embora preveja atividades que seriam típicas, mais adiante, do nutricionista para o SUS, não fica explícito no texto a inserção do profissional nesse âmbito.

A nova regulamentação da profissão apresentou a modificação de algumas questões quando comparada à anterior. O primeiro ponto foi quanto ao órgão competente por fiscalizar o exercício da profissão. No primeiro documento, essa atividade estava ligada ao MEC e ao Serviço Nacional de Fiscalização da Medicina e Farmácia do Ministério da Saúde (BRASIL, 1967). Já no documento de 1991, os conselhos, tanto federal (CFN) quanto regional (CRN), passam a ser os órgãos responsáveis por essa atividade. Outra modificação é que o nutricionista passa a ser o profissional responsável pela prescrição dietética, também para indivíduos enfermos, tanto em hospitais quanto em ambulatórios/clínicas. Quanto à docência, o profissional passa a assumir, adicionalmente, disciplinas de outros cursos da área da saúde (BRASIL, 1991).

Em relação aos acréscimos, destaca-se a ampliação das atividades inerentes ao nutricionista, como a prescrição de suplementos nutricionais, o *marketing* em nutrição e a solicitação de exames laboratoriais. Outra importante questão foi a obrigatoriedade do nutricionista na composição das equipes multidisciplinares, reforçando o impacto no exercício profissional das demandas do setor saúde (BRASIL, 1991). Assim, de acordo com o PPP de criação do curso de Nutrição da UFMG (2003), fica evidente que a nutrição, enquanto ciência e cenário de atuação profissional, ganha destaque em suas diversas áreas e possibilidades de aplicação.

A projeção da nutrição como ciência básica e aplicada para o novo milênio torna promissoras todas as áreas de atuação do nutricionista. Com as diversas transformações que vêm ocorrendo no mercado da alimentação, aumentam as demandas de profissionais bem preparados e adaptáveis aos diferentes segmentos (UFMG, 2003, p.9).

Entrando nas questões educacionais, nesse mesmo ano de 1991 a CEPANDAL, que ficou praticamente desativada durante toda a década de 80, volta à cena com a justificativa da necessidade de atualização dos dados referentes aos cursos de Nutrição da América Latina (COSTA, 1999). A preocupação com a formação profissional intensifica-se com o advento do SUS, uma vez que a atuação nesse setor implicaria em profissionais afinados com as necessidades impostas pelo cotidiano dos serviços de saúde.

A conclusão a qual a Comissão de Estudos e Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina (CEPANDAL) chegou foi a de que os mesmos descompassos entre a teoria e a prática, evidenciados na década anterior, permaneciam nos cursos. Fato apontado por Santos (2015) advindo da incompatibilidade do formato das universidades para os conteúdos profissionalizantes.

[...] que a universidade, ela, às vezes, compondo [...] essa carga horária e a forma como está estruturado o conhecimento, ela dificulta muito a formação profissional, porque as matérias mais profissionalizantes elas não se enquadram tanto, nesse, vamos dizer, nesse formato da universidade, que é o formato escolar de carga horária, de disciplina, de exame [...] (SANTOS, 2015, p.9)

Tal situação era preocupante, pensando na realidade brasileira cujo setor de saúde demandava a atuação de um profissional capaz de articular a teoria e a prática e que desse conta dos problemas de saúde advindos do fenômeno da Transição Epidemiológica e Nutricional, conforme evidenciado na Lei 8080/90.

Visando ampliar as ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde dos indivíduos, é criada em 1994 o Programa Saúde da Família (PSF) (Posteriormente Estratégia Saúde da Família – ESF). Com a criação desse programa, abre-se um novo cenário para a atuação do nutricionista no SUS, mediante a composição das equipes de Saúde da Família. Contudo, cabe destacar que a inserção do nutricionista nessas equipes não era obrigatória e embora atualmente seja mais comum encontrar esse profissional compondo os Núcleos de

Apoio à Saúde da Família (NASF), durante os anos iniciais do PSF sua participação se mostrava bastante discreta (GEUS et al., 2011). De acordo com Pádua, Boog (2006) sobre a ausência do nutricionista na rede básica de saúde,

Não se deve a uma falha nas atribuições do profissional descritas na legislação que regulamenta a profissão, tampouco a uma falta de habilidade técnica em participar das equipes de saúde dos estados brasileiros. Trata-se de uma questão histórica, estrutural na política de saúde. (PÁDUA & BOOG, 2006, p.423)

Entretanto, mesmo diante do grande evento da década de 90, representado pela criação do SUS e a atualização de um importante instrumento que foi a nova regulamentação da profissão em 1991, cabe ressaltar que no período de 1990 a 1996, no Brasil, a Graduação em Nutrição desacelerou seu crescimento e com isso apenas cinco cursos foram criados, sendo todos em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Movidos pelas políticas neoliberais, a privatização do ensino passa a ser encorajada no país e, assim, a ampliação da oferta de vagas fica concentrada principalmente no setor privado (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015). Na Europa, um movimento semelhante era vivenciado através do processo de Bolonha em 1999, que inseriu na educação conceitos econômicos, como a “learning economy” ou economia do conhecimento, valorizando questões como crescimento econômico e emprego (CACHAPUZ, 2010).

Se a graduação em nutrição não mostrou aumento expressivo no período de 1990 a 1996, por outro lado, os profissionais nutricionistas fortaleceram outros aspectos ligados à área de nutrição. Os fatos que merecem ser destacados são: a criação da Associação Brasileira de Nutricionistas – ASBRAN (08/06/1990) em substituição à Federação Brasileira de Nutrição - FEBRAN (anteriormente Associação Brasileira de Nutricionistas - ABN) e a crescente mobilização dos nutricionistas no que se refere à intensificação da busca pela qualificação profissional e à maior participação em eventos técnico-científicos ligados à área da alimentação e nutrição (VASCONCELOS, 2002; INEP, 2006).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), a graduação em nutrição volta a encarar um período de extremo crescimento. Como demonstra a Tabela 1, mais 224 Cursos de Nutrição foram criados, perfazendo um total de 269 cursos até 2004, com percentual de crescimento de 598% (INEP, 2006). Cabe destacar, no entanto, que

em relação à categoria esfera administrativa uma das conclusões mais evidenciadas se refere ao aprofundamento da privatização da educação (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009).

**Tabela 1 - Número de cursos presenciais de graduação em Nutrição no Brasil por período histórico**

Período	IES Públicas		IES Privadas		Total
	N	%	N	%	
1939-1969	7	100	0	0	7
1970-1996	15	39,5	23	60,5	38
1997-2006	11	4,9	213	95,1	224
Total	33	12,3	236	87,7	269

Fonte: INEP, 2006

Mas, de fato, por que essa Lei teve tamanho impacto no ensino? Primeiramente, é necessário entender que a LDB/96 é um documento que tem como princípio os ideais de liberdade e solidariedade humana, buscando reduzir os deficit educacionais brasileiros e ampliar o acesso dos indivíduos à educação. Ela vem como uma resposta ao número elevado de indivíduos analfabetos, crianças e jovens que se encontravam fora do ambiente escolar (FIORIN; FERREIRA; MANCKEL, 2013). Sua influência em relação à expansão do ensino superior deve-se, principalmente, à autonomia para criação de cursos pelas IES, prevista em seu conteúdo.

Com a autonomia para a abertura de cursos, incentivada pela lei, o aumento destes nas universidades privadas estava garantido. A tendência apontada na LDB foi reforçada com as disposições do Plano Nacional da Educação – PNE (Brasil, 2001a), que, além de prever a autonomia das universidades, colocava como meta o provimento, até o final da década, da oferta de educação superior para 30% da população de estudantes com idade entre 18 e 24 anos (BRASIL, 1996; INEP, 2006):

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente. (BRASIL, 1996).

Outro aspecto a ser considerado para a contextualização histórica desse fenômeno é a concordância com as disposições do Plano Nacional da Educação – PNE (Brasil, 2001a) vigente no período e que, além de prever a autonomia das universidades, colocava como meta o provimento, até o final da década, da oferta de educação superior para 30% da população de estudantes com idade entre 18 e 24 anos.

A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país. (BRASIL, 2001a, p.34).

Contudo, a flexibilização das condições de abertura de novos cursos era necessária e teve como viés o aumento expressivo de vagas no setor privado, sem o devido controle. Com esse processo, tem-se a desvirtuação do que é proposto pelo PNE que é o de ampliar a oferta no setor público de forma a não ser inferior a 40% do total de vagas oferecidas através da parceria entre União e Estados (BRASIL, 2001a). Outro problema é a consistência dessa expansão, que deveria ser acompanhada pela formação de professores, fomento à pesquisa e investimento em infraestrutura. Contudo, como se trata de um processo mais lento que a abertura de cursos e vagas, este não se constituiu no cenário educacional na época (INEP, 2006).

Como consequência desse processo de expansão da graduação, houve o aumento do número de profissionais nutricionistas de 7.249, em 1996, para 34.410, em 2004, o que levou à maior diversificação das áreas de atuação do profissional, que passou a atuar em outros segmentos como o *marketing* e a nutrição em esportes (CFN, 2005). Essas novas possibilidades foram consideradas pelo grupo que pensava uma proposta para o curso de Nutrição da UFMG, como fica evidente nos registros da I Oficina de Trabalho para a construção da proposta do curso de Nutrição da UFMG (1999). Sobre o quadro de atuação dos nutricionistas no período,

A professora e nutricionista Ermelinda Lara avaliou que, em relação à década de 80, o quadro atual é bastante diferente: o número de profissionais da Nutrição aumentou o seu reconhecimento pela comunidade



e vem se consolidando inclusive junto às equipes médicas, que se reportam aos nutricionistas e a eles encaminham seus pacientes, como se verifica na Pediatria, em que fica a cargo do nutricionista a prescrição dietética (Relatório da I Oficina de trabalho, 1999, p.2).

Destarte, em cada uma das grandes áreas de atuação (Clínica, Alimentação Coletiva e Saúde Pública), diversas especializações foram surgindo, aumentando o grau de complexidade e amplitude em cada segmento de atuação (VASCONCELOS, 2010). Como exemplo, pode-se citar a Nutrição Clínica, em que cada patologia e/ou grupo etário sinaliza para uma subárea de trabalho com necessidades bem distintas e, conseqüentemente, exigem maior aprofundamento teórico e técnico. Segundo Vasconcelos (2010, p. 942), “Entre os novos campos disciplinares que a partir dos anos 1990 passaram a fazer interfaces com a Nutrição, destacam-se a Gastronomia, a Nutracêutica e a Nutrigenômica” (VASCONCELOS, 2010).

Ainda sobre a ampliação da atuação profissional, é conveniente lembrar que os setores de trabalho que já absorviam o nutricionista em seu quadro profissional estavam propensos a ampliar essa captação. Um exemplo é a indústria alimentícia mineira, que segundo dados da Federação da Indústria do Estado de Minas Gerais, em 1998 havia no Estado cerca de 105.000 indústrias de alimentos, com aproximadamente 30% situadas na capital Belo Horizonte. Desse número, apenas 400 indústrias incluíam o nutricionista em seu corpo de profissionais (UFMG, 2003a).

A área hospitalar em Minas Gerais, no campo da Nutrição Clínica, para os 50.782 leitos disponíveis no Estado, cerca de 149 profissionais do setor atuam efetivamente, em uma proporção de um nutricionista para cada 341 leitos (UFMG, 2003a). Esse valor estava muito aquém do recomendado pelo CRN da quarta região, no período que era de, no mínimo, um nutricionista para cada 50 leitos de grau primário (cuidados básicos em dietoterapia) (UFMG, 2003a). Esses dados corroboram com a expectativa de ampliação da atuação do profissional, uma vez que o número de nutricionistas era insuficiente para atender à demanda. Segundo levantamento realizado pela Comissão,

[...] 800 nutricionistas cadastrados em Minas Gerais, menos de um profissional para cada um dos 853 municípios do estado. Constatou-se, assim, uma demanda muito superior à oferta de profissionais. Além do mais, os nutricionistas graduados neste Estado são absorvidos em grande parte

pelo Estado do Espírito Santo, onde não existe o curso (UFMG, 2003a, p.13).

Somente com esse número de profissionais e com o mercado de trabalho em expansão, a criação de um curso de Nutrição na UFMG já estava justificada.

Em 1999, surge um novo marco na política de alimentação do Brasil, contribuindo ainda mais para o crescimento da profissão de nutricionista e a ampliação da importância da alimentação e sua relação com a saúde: a aprovação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) por meio da Portaria nº 710 de 10 de junho de 1999 do Ministério da Saúde (BRASIL, 1999a).

A PNAN objetivou a integração dos esforços do Estado brasileiro que, por meio de um conjunto de políticas públicas, propôs respeitar, proteger, promover e prover os direitos humanos à saúde e à alimentação, tornando-se uma referência para os novos desafios a serem enfrentados no campo da alimentação e nutrição no SUS (BRASIL, 2007a). Dentre as diretrizes do PNAN está definida “o desenvolvimento e capacitação de recursos humanos”, configurando-se em uma importante ferramenta de estímulo ao aprimoramento e expansão da nutrição como recurso para se atingir os objetivos propostos na política através da formação e educação permanente dos recursos humanos (BRASIL, 2007a).

Esse componente deverá merecer atenção especial, sobretudo no tocante ao que define a Lei n.º 8.080/90, em seu Art. 14 e parágrafo único, nos quais está estabelecido que a formação e a educação continuada contemplarão ação intersetorial articulada. A lei estabelece, como mecanismo fundamental, a criação de comissão permanente de integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior, com a finalidade de “propor prioridades, métodos e estratégias” (BRASIL, 2007a, p.27).

Assim, essa mobilização para o desenvolvimento de recursos humanos capacitados a atuarem no contexto da PNAN vai aos poucos, contribuindo para a consolidação do nutricionista no cenário nacional (CFN, 2008).

Portanto, com o panorama que se apresentava, os nutricionistas deveriam ter, em sua formação, conteúdos relevantes à realização dos direitos humanos apontados na conjuntura dos instrumentos políticos do setor saúde (FERREIRA NETO *et al.*, 2013).

Diante desse cenário, em que era evidente a necessidade de se repensar as tendências contemporâneas para a formação superior, especialmente a partir da

aprovação da LDB/96, tem-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Nutrição (DCN). Dessa forma, a formação em nutrição, que também precisou ser revisitada, contou adicionalmente com as demandas impostas pela criação do SUS e pelos movimentos no cenário das políticas de alimentação.

Embora as atividades de elaboração do PPP de criação do curso de Nutrição tivessem começado dois anos antes da publicação das DCN para a Graduação em Nutrição, muitas das recomendações contidas neste documento já eram contempladas nas discussões conduzidas pela Comissão. Por isso, mostrou-se pertinente falar um pouco sobre as principais características dessas diretrizes.

O currículo mínimo foi o documento fixado pelo Conselho Federal de Educação, na década de 1960, para diversos cursos de graduação, e que inicialmente norteou a estruturação dos currículos dos cursos superiores no país. A carga horária e as disciplinas a serem ministradas eram alguns dos pré-requisitos ao se pensar um curso novo. Essas medidas visavam garantir um mínimo qualitativo para a formação do profissional. Na década de 1970, o currículo mínimo para a formação da nutrição foi revisitado diante da crítica de que este não permitia o acompanhamento das necessidades da realidade brasileira (SOARES; AGUIAR, 2010). Porém, as críticas persistiram por mais três décadas, diante da ineficiência das modificações feitas ao longo desse período.

Até a década de 1990, o conceito mais utilizado ao se pensar a formação profissional era o de qualificação. A aprendizagem para o trabalho, antes feita no próprio local de trabalho, passa a ser feita em instituições de ensino devido à grande necessidade de se qualificar os profissionais para o contexto capitalista de produção. Contudo, esse conceito passa a ser confrontado por um novo modo de se pensar o aperfeiçoamento da certificação ocupacional: o conceito de competência<sup>5</sup> (LIMA, 2005).

---

<sup>5</sup> Termo pertencente ao dicionário desta dissertação. No texto do PPP, registrou-se sete ocorrências de sua utilização, sendo atribuído como uma pretensão das Diretrizes Curriculares. Pode ser definido como a autorregulação da aprendizagem, que engloba as tarefas de planificação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno, por meio da aquisição de estratégias *metacognitivas* para organizar autonomamente este processo.

A Competência é definida no senso comum como a qualificação para se realizar uma ação. Na literatura acadêmica, está ligada a um conjunto de capacidades humanas, sendo elas conhecimentos, habilidades e atitudes (FLEURY; FLEURY, 2001). Contudo, ela não se limita a um estoque de informações teóricas e empíricas do indivíduo, mas refere-se a uma inteligência prática. Isso quer dizer que as competências se transformam na medida em que novas e complexas situações surgem (FLEURY; FLEURY, 2001).

Em 07 de novembro de 2001, a Câmara Superior de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Nutrição. Esse documento incorpora uma série de orientações que norteiam a elaboração dos currículos de Graduação em Nutrição para possibilitar a formação de um perfil profissional capaz dos desafios contemporâneos em saúde. Portanto, o profissional egresso deverá atuar com ênfase na promoção, prevenção e recuperação da saúde, de acordo com referenciais nacionais e internacionais de qualidade (BRASIL, 2001c).

Logo, as DCN apresentam uma ruptura interessante com os parâmetros propostos pelo currículo mínimo. Preocupado com o perfil profissional e não mais com carga horária e matérias, as competências necessárias para a atuação do nutricionista em saúde foram reforçadas. Dessa forma, observa-se que as DCN direcionam os currículos para uma visão qualitativa do percurso curricular (BRASIL, 2001c).

Esse movimento conjunto entre educação e saúde foi uma tentativa de permitir que os currículos acadêmicos, sob a perspectiva do aprender a aprender<sup>6</sup>, formassem indivíduos capazes de atuar no e para o SUS. Por conseguinte, os currículos deveriam dotar os egressos de conhecimentos para a atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação com outros profissionais e com a comunidade, liderança, administração e gerenciamento e para a educação permanente (BRASIL, 2001a).

---

<sup>6</sup> Termo pertencente ao dicionário desta dissertação. Foi a base conceitual para se pensar o processo de ensino-aprendizagem no curso de Nutrição. Pode ser definido como a *autorregulação da aprendizagem*, que engloba as tarefas de planificação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno, por meio da aquisição de estratégias *metacognitivas* para organizar autonomamente este processo.

Consequentemente, o domínio de tantos conhecimentos implica no perfil profissional do nutricionista com formação generalista, humanista e crítica e, ainda,

[...] capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural. (BRASIL, 2001c, p.1)

Entende-se, no entanto, o termo generalista não no sentido de pouca especialização, mas de uma formação que fosse abrangente e ampla (SOARES; AGUIAR, 2010).

Nesse contexto, a Graduação em Nutrição deveria desenvolver projetos pedagógicos construídos coletivamente e visando ao aluno como o sujeito de seu próprio processo de aprendizagem (BRASIL, 2001c). Essa foi uma característica observada no processo de construção do Curso de Nutrição da UFMG, de acordo com SENA (2015, p.20) “[...] foi construção conjunta mesmo [...] conjunto, construção é um conjunto (...) é coletiva; foi o trabalho mais coletivo que eu já participei [...]”.

O professor, nos modelos que colocam o aluno no centro de seu processo de aprendizagem, assume o papel de facilitador e mediador desse processo (UFMG, 2003). Ademais, o currículo integraria atividades de ensino, pesquisa e extensão/assistência, com vistas a possibilitar a formação integrada e adequada do estudante. Quanto às avaliações dos alunos, estas seriam baseadas nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001c). Dessa maneira, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão/assistência permitiria a construção do perfil profissional desejado por meio do ensino crítico, reflexivo e criativo. Assim, a formação do nutricionista possibilitaria a visão do educar para a cidadania, com a atuação plena desse profissional na sociedade (BRASIL, 2001c).

Corroborando Soares (2015) durante a I Oficina de trabalho para a construção da proposta de criação do Curso de Nutrição da UFMG destacou a necessidade de melhor articular teoria e prática, evitando, inclusive, relegar o estágio ao último período do curso (RELATÓRIO DA I OFICINA DE TRABALHO,

1999). Atendendo a essa expectativa, na visão de Sena (2015), o nutricionista formado na UFMG seria,

[...] uma pessoa com muita capacidade de análise crítica da realidade, que fosse capaz de buscar soluções pras questões que ele encontrasse no seu dia a dia como estudante, depois como profissional e uma pessoa com preocupação da produção do conhecimento, que o que ele fizesse podia ajudar a solucionar com base ao conhecimento produzido [...] (SENA, 2015, p. 21)

Fica evidente que, no período histórico analisado (1990 a 2004), as discussões sobre o currículo são latentes no cenário educacional. Esses debates perpassam sobre questões diversas da educação, porém a organização curricular que fosse mais afinada com as demandas específicas pela atuação profissional era um dos tópicos centrais dos discursos de mudança (UNESCO, 2013). A integração entre a teoria e prática e a formação de um profissional crítico e reflexivo deveriam ser subsidiadas por um referencial de currículo que fosse condizente com essas necessidades. Essa integração vem contrapondo todas as limitações atribuídas ao currículo fragmentado e ao conhecimento especializado.

A divisão por disciplinas pode não corresponder às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtêm melhores resultados são as que souberam incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas (DELORS, 1998, p.144).

Assim, o Currículo Integrado surge como uma possibilidade no cenário educacional, derivado das discussões sobre a integração curricular como centralidade do discurso pedagógico contemporâneo (ESTIVALETE, 2014). No Brasil, com a superação, em teoria, do entendimento da educação em sua função de suprir as necessidades do mercado de trabalho emerge o conceito de educar como preparação para a vida (UNESCO, 2013). Esse pensamento foi um importante gancho para a redação da LDB/96 (ESTIVALETE, 2014).

Esse movimento de mudança na proposta dos Cursos de Graduação, inspirado pela nova LDB e pelas DCN para a Graduação em Nutrição, repercutiu na UFMG, que no mesmo ano em que o governo federal aprovava as diretrizes curriculares publicou as Diretrizes de Flexibilização Curricular (UFMG, 2001b). Nesse cenário, a UFMG trouxe uma nova discussão para seus currículos de graduação, adotando alguns princípios como a indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão; um perfil de egresso autônomo intelectualmente, ético, atualizado com as necessidades sociais de seu país e com a perspectiva da educação continuada.

Adicionalmente, as Diretrizes de Flexibilização Curricular da UFMG resgataram uma série de modificações institucionais que deveriam ser feitas com o intuito de aperfeiçoarem o funcionamento da flexibilização, como a redefinição da atuação dos Colegiados, reposição adequada do corpo docente, institucionalização da orientação acadêmica, dentre outros. Esse documento trazia o reconhecimento das dificuldades impostas pelas novas exigências de formação profissional e a necessidade de ampliar a contribuição da universidade para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo (UFMG, 2001b).

Agregando ao quadro favorável para mudanças, em 2003, um novo governo ascende ao poder com uma proposta de atacar o problema da fome e da miséria no país. Esse antigo problema brasileiro já tinha sido denunciado por Josué de Castro, em 1946 (SILVA; DEL GROSSI; FRANÇA, 2010).

Na década de 1980, o governo recebia várias críticas ao modelo assistencialista e clientelista de suas práticas. Assim, a partir da Constituição Federal de 1988, novos direitos sociais são incluídos e atribuídos aos deveres do Estado e trouxeram um novo arranjo legal para as políticas públicas (PAIVA; LOBATO, 2011).

Dessa forma, após várias mudanças do setor responsável por sua execução, a assistência social, a partir de 2003, passa a ser feita pelo então criado Ministério da Assistência Social, que foi extinto no ano seguinte (PAIVA; LOBATO, 2011). Dois anos antes de assumir o governo, o candidato Luis Inácio Lula da Silva lança como bandeira da sua campanha o Programa Fome Zero, que visava à construção de uma Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Com sua vitória, esse programa passa a configurar como a principal estratégia orientadora das políticas sociais estruturais (SILVA; DEL GROSSI; FRANÇA, 2010).

O Projeto Fome Zero partiu do pressuposto de que todas as pessoas devem ter acesso diário, e de forma digna, a alimentos em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades nutricionais básicas e à manutenção da saúde (SILVA; DEL GROSSI; FRANÇA, p. 16)

Dentre as ações englobadas no Fome Zero, destacam-se: melhoria de renda, barateamento da alimentação, ações específicas como cesta básica emergencial e aumento da oferta de alimentos básicos (SILVA; DEL GROSSI; FRANÇA, 2010). A partir dessas frentes, políticas foram desenvolvidas visando contornar a perversa situação da insegurança alimentar no país. Pode-se citar como exemplos dessas políticas o Programa Bolsa Família (Lei 10836 de 9 de janeiro de 2004), o incentivo à Agricultura Familiar e os Restaurantes Populares (SILVA; DEL GROSSI; FRANÇA, 2009). Nesse período de 2003, são reativados os Conselhos de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) com o intuito de assessorar a Presidência da República na formulação das políticas e definição de orientações de forma a se atingir a garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável, vista como condição primeira para o exercício da cidadania (BRASIL, 2003a; MACEDO et al., 2009).

Concorrendo desigualmente com o Programa Fome Zero, o Ministério da Assistência Social fica enfraquecido diante da execução das ações sociais. Sendo assim, é criado o Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar para se ocupar dos assuntos referentes à Segurança Alimentar e diante dos conflitos ocasionados pela presença simultânea dos dois ministérios, eles se fundem em 2004 criando o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome. Essa iniciativa marca a necessidade do governo em dar visibilidade a suas ações e de um órgão que fosse capaz de articular todas as frentes de atuação das políticas sociais (PAIVA; LOBATO, 2011).

Fica evidente o quanto a questão alimentar ganha destaque no Brasil. Essa força fica clara quando, em 2003, através da PEC 047/2003, há a alteração do artigo 6º da CF/88 que passa a incluir a alimentação como direito social (BRASIL, 2003b).

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A alimentação passa a ser pensada muito além da questão biomédica e assume caráter de direito social básico e um requisito mínimo para a dignidade do cidadão. Portanto, mais uma vez é evidente que a atuação do nutricionista é um componente essencial para auxiliar na garantia desse direito, visto que não há



profissional que entenda melhor a relação do alimento com seu ambiente e com o ser humano. Portanto, nesse cenário de importantes movimentos de mudança na saúde, novas perspectivas nos processos de formação e as exigências cada vez maiores de profissionais competentes é que é criado o curso de Nutrição da UFMG.

Foi possível identificar que a matriz social do discurso, de acordo com o referencial teórico da ADC (FAIRCLOUGH, 2001), refere-se a uma prática social orientada para a reestruturação das práticas em saúde e na educação. Portanto, a criação do SUS não impactou somente na forma de se pensar e abordar as questões de saúde e alimentação. Esse movimento foi capaz de extrapolar seu âmbito e atingir o contexto educacional. Isso aconteceu pelo discurso hegemônico sobre o papel da atuação profissional na consolidação das ações em saúde, sendo a hegemonia definida como uma forma de poder exercida por consenso (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, verificou-se, também, importantes modificações na educação com vistas a se atender esse perfil profissional preconizado. Adicionalmente, o fato de a alimentação ser incluída no discurso da saúde pode ser visto como uma possível influência para o que se observou após a mudança de governo, em 2003, em que os aspectos alimentares passam a ocupar um lugar de destaque no cenário das ações políticas.

No processo de criação do curso de Nutrição da UFMG, ficou clara a influência desse contexto nas definições dos rumos assumidos pela comissão. O cenário era propício para se pensar novas formas de organização curricular, subsidiadas pelas Diretrizes Curriculares, valorizando uma formação consistente por meio da demanda de um profissional capaz de lidar de forma crítica e reflexiva com toda a abrangência de seu campo de atuação (SCHON, 2000; BRASIL, 2001).

## **6 O CONTEXTO INTERNO NO PERÍODO DE 1999 A 2004: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UFMG**

Mesmo antes de ofertar o curso de Nutrição, a UFMG contava com diversas unidades acadêmicas que desenvolviam atividades ligadas ao campo da nutrição. Como exemplos podem ser mencionados o Departamento de Bioquímica do Instituto de Ciências Biológicas; o Departamento de Alimentos da Faculdade de Farmácia; os departamentos de Medicina Preventiva e Social e de Pediatria da Faculdade de Medicina juntamente com o Serviço de Pediatria do Hospital das Clínicas por meio dos Grupos de Pediatria Social e Gastroenterologia Pediátrica; o Departamento de Clínica Médica e o Grupo de Suporte Nutricional do Serviço de Gastroenterologia, Nutrição e Cirurgia do Aparelho Digestivo do Hospital das Clínicas; a Escola de Veterinária por meio da Tecnologia e Inspeção de produtos de origem animal; e a Escola de Enfermagem com ensino, pesquisa e extensão voltados para a epidemiologia e nutrição (UFMG, 2003a). Portanto, nota-se que o contato com a área da nutrição não era uma novidade naquele momento na UFMG e a ausência de um curso próprio para a formação de nutricionistas era preocupante (UFMG, 2003a; SOARES, 2015; SENA, 2015).

Sem curso próprio, as instalações da Universidade acabavam sendo campos de estágio de outros cursos. A exemplo, tinha-se o Hospital das Clínicas da UFMG que contava com nutricionistas em suas equipes interdisciplinares há mais de 20 anos e que recebia diversos alunos de Nutrição de outras instituições de ensino, tanto públicas como privadas (UFMG, 2003a).

No HC-UFMG, os discentes de Nutrição estavam ligados às atividades do Serviço de Nutrição e Dietética (SND), responsável pela assistência nutricional. O SND já era, naquele tempo, um dos Centros Colaboradores para a qualidade da gestão e assistência hospitalar, referência em Minas Gerais, principalmente nas áreas de Administração de Lactário e Terapia de Nutrição Artificial (Enteral e Parenteral) (UFMG, 2003a).

[...] então eles sabiam que o hospital era um posto de estágio, era um local muito privilegiado, tanto a cozinha, a área de produção, quanto a área de clínica [...] (SOARES, 2015, p. 7)

Assim, o grande impulsionador para o início do processo no contexto da UFMG foi a inauguração da reforma do SND do HC-UFMG em 2 de julho de 1999 (SOARES, 2015; SENA, 2015) . O curso de Nutrição era um dos poucos da área da saúde a não ser ofertado na UFMG, o que foi apontado como uma grande dívida social pelo Reitor da Universidade no período (1998-2002), Francisco César de Sá Barreto (SENA, 2015), durante essa cerimônia. Além disso, essa circunstância não era coerente diante do porte e força dessa Universidade.

[...] a gente tomou a frente dessa reforma junto com a diretoria do hospital que na época nos deu muito apoio e a cozinha já era muito antiga, então acho que ficamos três anos em reforma e em julho, dois de julho de mil novecentos e noventa e nove, a cozinha foi inaugurada; a Reitoria esteve presente, a Escola de Enfermagem, a Faculdade de Medicina e durante aquelas atividades de cerimônia, de inauguração, surgiu a ideia, se não me engano, foi até da Reitoria mesmo, na época, de criar o curso; a UFMG não tinha o Curso de Nutrição até então [...] (SOARES, 2015, p. 1)

[...] eu fui a uma inauguração, do Serviço de Nutrição e Dietética do HC, e no discurso do reitor, nessa época o professor [Francisco] Cezar de Sá Barreto, ele disse que a universidade tinha uma dívida, era não ter o curso de Nutrição e a outra era não ter o curso de serviço social... aquilo foi uma cerimônia, acabou a cerimônia, eu vim pra escola, e vim com isso que ligou a outra ideia que me preocupava, que era uma escola [EEUFMG] de um curso só, “uai gente”, se tem essa possibilidade, se é uma dívida, se cumpre, se paga [...] (SENA, 2015, p. 3)

A motivação pela criação do curso surge por uma demanda que não era apenas social. Era evidente o crescimento da visibilidade e importância da nutrição, tanto para a saúde das pessoas como sua presença no cenário das políticas alimentares e na administração dos serviços ligados ao fornecimento de alimentos e refeições (ARRUDA; ARRUDA, 2007). Portanto, politicamente também era importante formar profissionais para atuarem nesse cenário não somente na questão prática, mas no tocante às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

[...] nesse momento a gente se sentia muito valorizado, com uma área nova, uma universidade querendo montar um novo curso, que teve vontade de montar exatamente porque tinha uma cozinha, aquela cozinha não tinha condição nenhuma de montar nada [...] então foi um crescimento muito grande para a profissão, para as pessoas, uma valorização para aqueles que estão ali no dia a dia e não eram vistos na sua luta [...] (SOARES, 2015, p.9).

A ideia de criar um novo curso de graduação tinha que ser abraçada por uma unidade acadêmica e a Escola de Enfermagem foi a pioneira em abrir essa discussão.

### **6.1 A definição da sede para o Curso de Nutrição da UFMG: o posicionamento da Escola de Enfermagem**

No âmbito da Escola de Enfermagem, existia a intenção política de abrigar outro curso. Desde a sua criação em 1933, a Escola de Enfermagem sediava apenas um curso e era evidente que uma unidade com essa característica não teria condições de sobreviver, dentro dos novos parâmetros de crescimento da Universidade (UFMG, 2016b).

A estrutura física da Escola de Enfermagem já estava saturada, mas somente com um novo curso viriam mais investimentos e visibilidade. Tal realidade motivou a então diretora da escola, Roseni Rosângela de Sena, com sua influência política, a reivindicar para a Escola de Enfermagem a construção e a execução do Projeto Político Pedagógico do curso de Nutrição da UFMG (SENA, 2015).

[...] eu era diretora da escola nesse período com uma questão que me chamava muita atenção que eram as unidades que tinham um curso só; nós só tínhamos o curso de Enfermagem, uma escola muito tradicional, mas nem por isso ela deixava de ter dificuldades nas questões da universidade, porque tinham faculdades com mais participação na vida social da universidade, na vida cultural e política, então a escola era considerada uma escola menor, não é porque menor valor, não é nada disso, uma escola menor, pequena e aquilo sempre me deixava uma dúvida; nós temos a vida inteira uma escola pequena [...] uma escola com um curso só, isso não vai dar futuro, isso não vai dar certo, quer dizer, a tendência a gente já via, que as que estavam pensando outros cursos tinham muita dificuldade em serem aprovados, mas era uma tendência [...] (SENA, 2015, p.1).

[...] ela já estava de olho lá na frente, ela já sabia o que estava fazendo; ela entrou, ela tinha uma preocupação, a escola precisava de uma reforma enorme, precisava de ampliação... tudo isso era necessário [...] (MICHALICK, 2015, p. 4).

Entretanto, a possibilidade de sediar o novo curso não foi recebida positivamente por todos os membros da EEUFMG. Para aqueles que eram contra, o discurso girava em torno da tradição e do receio em expor a Escola e com isso perder a sua identidade.

[...] foi um pouco de cima pra baixo, da direção pra baixo [a decisão de sediar o Curso de Nutrição], teve pessoas que apoiaram, que ajudaram e teve pessoas que foram contra o tempo inteiro, mas nunca teve um movimento de impedimento não, de resistência; as pessoas achavam que era abrir demais a Escola, que era expor demais a Escola, que a Enfermagem já dava trabalho demais, para quê mexer com outro, que ia perder a identidade, de ser uma Escola de Enfermagem [...] (SENA, 2015, p.8)

Por mais de 70 anos, os profissionais ligados à EEUFMG estavam acostumados a trilhar um caminho centrado em sua área de domínio com modos próprios de atuação. Embora historicamente, no Brasil, a Enfermagem se relacionasse com a gênese da Nutrição no país. Abrir as portas para a nutrição significaria ter que adentrar em outros certames, desconhecidos até então.

[...] você deixa de ser uma unidade de um curso só, com modos de fazer esse curso muito marcados, muito tradicional, muito conservador e cria um outro curso, como você cria outra relação com novos atores sociais, sejam eles profissionais, a corporação [...]. São outros atores sociais e nesse caso um outro curso, como o de Nutrição, era trazer uma nova relação da Escola, uma nova prática, porque você tinha a prática dos enfermeiros já consolidada, os campos de atuação já muito arrumadinhos, mas quando você começa um outro curso, você começa a definir novas relações com o setor público e com o setor privado; então é uma coisa de muito movimento [...] (SENA, 2015, p.8)

Adicionalmente, representantes de outras unidades acadêmicas, embora não tenha havido uma solicitação formal, manifestaram o desejo em sediar curso de Nutrição. Desde o começo, a diretora foi clara quanto à vontade de abrigar o curso na EEUFMG, mas deixou aberto para que outros atores manifestassem sua posição sobre a sede do curso.

[...] mas eu dizia pras pessoas o seguinte, no momento em que a professora Roseni, por delicadeza ou nossa, motivo não importa, disse numa reunião o seguinte "quem quer abrigar o curso de Nutrição", ela deu ao ICB essa opção [...] (MICHALICK, 2015, p.3)

Outras unidades em potencial para abrigar o curso, como a Faculdade de Farmácia e a Faculdade de Medicina, não tiveram, no período, condições de apresentar e articular uma contraproposta que justificasse a transferência das atividades. A Faculdade de Medicina estava em processo de criação do curso de Fonoaudiologia (criado em 2000) e não teria fôlego para iniciar outro movimento

(UFMG, 2016c). Por outro lado, a Farmácia também apresentava alguns problemas, no período, devido à transferência para o novo prédio que seria finalizada em 2004 (UFMG, 2004a). Nesse momento, era impossível competir com a disposição da EEUFMG.

[...] na verdade, do ponto de vista político, a impressão que eu tive na época e que eu guardo até hoje é que o curso já estava definido que ia existir; ele tava definido que ia existir e havia como sentimento da maioria é que ele seria na EEUFMG por uma razão muito simples: foi ela [Roseni Rosângela de Sena] que deu o passo na proposta da existência do curso [...] (MICHALICK, 2015, p.1)

[o reitor] apoiou o tempo inteiro, [ele] recebeu muitas reclamações porque que o curso não ia para a Medicina, por que o curso não ia para a Farmácia e sempre dizia, que ele me contava é que quem propôs o curso estava levando, estava levando bem, que ele apoiava, mas tiveram muitas resistências, não são resistências, por exemplo, a Medicina tinha um professor [...] ele resistiu ao curso o tempo inteiro, não aceitava vir às reuniões, ele era da comissão, ele foi convidado pra ser da comissão e não participou; e sempre disse que um curso de Nutrição tinha que ser na Medicina, mas não era a voz dele só não, era uma voz recorrente [...] (SENA, 2015, p.9)

A necessidade de uma sede era inerente ao processo, não só para a execução do curso depois de criado, mas como o local que determinaria que cara esse curso teria. Havia pessoas com pensamentos políticos diferentes na comissão, e cada um daqueles lugares que o curso fosse sediado determinaria um rumo diferente para o currículo a ser construído.

Com a condução pela Escola de Enfermagem, o processo de criação do novo curso foi ganhando contornos peculiares, que serão descritos a seguir.

## **6.2 As primeiras atividades: I Oficina de trabalho para a construção da proposta de criação do Curso de Nutrição**

Após conseguir a aprovação da Congregação da EEUFMG, teve início o processo com a preparação de uma oficina que definiria os rumos do novo curso e de quais Unidades Acadêmicas seriam os membros da Comissão de Criação do Curso. A opção por uma oficina de trabalho já apontava para uma postura inovadora. Para o evento, realizado nos dias 06 e 07 de dezembro de 1999, foram convidados diretores, chefes de departamentos e professores de unidades com interesses na área de Nutrição na UFMG e representantes da Pró-Reitoria de Graduação. Além desses, em um claro sinal de que se pretendia construir uma proposta ampliada e inovadora, foram convidados representantes dos Cursos de

Nutrição da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), representantes da Organização Panamericana de Saúde (OPAS), da Associação Mineira de Nutricionistas, do Conselho Regional de Nutricionistas, do Ministério da Saúde e da Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) (UFMG, 2003a; RELATÓRIO DA I OFICINA DE TRABALHO, 1999).

O evento foi aberto pela professora e diretora da EEUFMG, Roseni Rosângela de Sena, que deixou registrado que “a criação do Curso de Nutrição não partiria de uma proposta preconcebida, mas da articulação das diversas forças da UFMG” (SENA, 1999, p.1). Dessa maneira, a diretora deixou claro que a proposta não seria uma criação unicamente da EEEUFMG, mas sim uma articulação de vários atores com vistas a extrapolar o caráter interdepartamental dos cursos tradicionais. Destacou, também, a necessidade de se criar um curso inovador, com excelência não só na pesquisa, mas no âmbito da graduação (RELATÓRIO DA I OFICINA DE TRABALHO, 1999).

Essa disposição por um debate franco e plural foi ressaltada também pelo representante da PROGRAD na comissão Ricardo Viana Velloso. Esse debate deveria incluir não só os atores da UFMG, mas todos os convidados a contribuir com o processo por meio de suas múltiplas experiências. Ele também defendeu a ideia de se fazer um curso inovador e que, para isso, fossem usadas todas as referências e recursos institucionais, pensando na UFMG como o proponente da proposta (RELATÓRIO DA I OFICINA DE TRABALHO, 1999). Cabe destacar que dois importantes instrumentos que serviriam como base para o currículo ainda estavam em fase de elaboração nesse momento, que eram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Nutrição (2001c) e as Diretrizes da Flexibilização Curricular para a graduação na UFMG (2001b).

Adicionalmente, as nutricionistas do HC-UFMG Ermelinda Lara e Rosângelis Soares destacaram o crescimento e reconhecimento do profissional nutricionista no cenário da saúde e a necessidade de se adotar um currículo, no qual a teoria e a prática se articulassem melhor. Além disso, abordaram a necessidade do fortalecimento do profissional nas equipes de trabalho em saúde (RELATÓRIO DA I OFICINA DE TRABALHO, 1999).

Outras importantes contribuições vieram dos convidados externos à UFMG. O professor do curso de Nutrição da UFOP José Armando Ansaloni destacou a grande inserção do nutricionista como gestor das unidades de Alimentação Coletiva,

consistindo em mais de 55% da oferta de trabalho em Minas Gerais. Esse dado corrobora com o estudo feito por Gambardella, Ferreira e Frutuoso (2000) com egressos do Curso de Nutrição Universidade de São Paulo, no qual 31,0% dos entrevistados (N=71) referiram atuar em Serviços de Alimentação, demonstrando a alta absorção do nutricionista nessa área de atuação (GAMBARDELLA; FERREIRA; FRUTUOSO, 2000). Na oportunidade, o professor apresentou algumas características do Curso de Nutrição da UFOP, destacando o aumento do número de vagas a partir do vestibular de 1998, que passou de 30 para 35 vagas anuais. Esse discurso assemelha-se ao que foi dito pela, também convidada, Superintendente de Administração da Rede Escolar responsável pelo Programa de Alimentação Escolar na Rede Estadual, a professora Solange Nobre. Ela aponta a atuação gerencial do nutricionista, porém com destaque para a administração pública de recursos, como no Programa de Alimentação Escolar no qual atuava (RELATÓRIO DA I OFICINA DE TRABALHO, 1999).

Por outro lado, representante do primeiro e mais tradicional curso de Nutrição de Minas Gerais, o professor do Curso de Nutrição da UFV, Gilberto Rosado Paixão, deu ênfase à necessidade de se atentar às referências do currículo mínimo e de se adotar um perfil profissional comum ao que se espera do nutricionista. Ademais, destacou a importância do profissional na Atenção Básica à Saúde e no preenchimento de todos os espaços pertinentes ao nutricionista, visto que a lacuna ocasionada pela falta da inserção do nutricionista nas equipes de saúde pode levar à apropriação inadequada das questões alimentares pelos demais profissionais da saúde (SANTOS, 2005). Ele apresentou, também, os dados do Curso de Nutrição da UFV, apontando-o como o segundo curso mais concorrido da instituição e que apresenta oferta anual de 50 vagas (RELATÓRIO DA I OFICINA DE TRABALHO, 1999).

A posição conservadora da UFV foi um contraponto ao discurso predominante da maioria dos convidados que preferiam um curso com perfil inovador e que não ficasse preso ao que já estivesse estabelecido.

No segundo dia de atividades, o grupo retomou as discussões e contou com a fala da diretora do ICB, a professora Marilene Suzan Marques Michalick, que criticou a dicotomia entre ciclo básico e ciclo profissional e acrescentou que esta divisão já estava superada, principalmente após a LDB/96. Movimento semelhante foi feito no Curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Marília de São Paulo que buscou



em seu currículo romper com a separação entre o ciclo básico e o ciclo clínico por meio de um programa de ensino centrado no aluno (CYRINO & TORALLES-PEREIRA, 2004). Outros importantes passos foram dados nesse segundo momento, principalmente diante da definição dos princípios que norteariam as discussões sobre a construção do novo curso. Dentre esses princípios norteadores, destacam a concepção crítico-reflexiva; o Currículo Integrado; o fim da dicotomia entre ciclo básico e ciclo profissional; e o perfil profissional generalista (RELATÓRIO DA I OFICINA DE TRABALHO, 1999). O levantamento desses referenciais significava a busca por uma formação capaz de atender às demandas por um perfil profissional alinhado com as necessidades de atuação.

Os dois dias de intenso debate acerca dos passos iniciais para a construção da proposta de criação do Curso de Nutrição resultaram nos princípios norteadores, que não seguiam em direção do tradicional currículo mínimo. Temas ausentes foram lembrados, antigos desejos foram trazidos à tona e a defesa do currículo integrado foi feita desde o primeiro momento. Assim, a Comissão a ser formada a partir do grupo que participou da I Oficina sabia, desde o início, que a concepção do currículo integrado era predominante.

O desdobramento da I Oficina foi a definição da comissão que redigiria a proposta do novo curso. Os membros foram escolhidos entre os professores e funcionários da UFMG presentes, com assessoria de atores externos como os representantes da UFV e UFOP, que seriam designados pelo Reitor (RELATÓRIO DA I OFICINA DE TRABALHO, 1999).

### **6.3 A formação da comissão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico de criação do Curso de Nutrição da UFMG**

No mesmo dia da cerimônia de reinauguração do SND-HC, no dia 2 de julho de 1999, logo após a sua realização, a diretora da EEUFMG Roseni Rosângela de Sena (período de 1998-2002), que havia participado do evento, deu início às primeiras articulações com o intuito de concretizar o processo de criação do Curso de Nutrição da UFMG. A diretora apresentou na Congregação da Escola um informe sobre a cerimônia de inauguração contendo a fala do reitor sobre a necessidade de se criar os cursos de Nutrição e de Serviço Social e manifestou sua preocupação com o futuro da Escola de Enfermagem no cenário da UFMG e seu desejo de que a Escola se engajasse na construção de um novo curso. Após debates, com o apoio

da Congregação, foi feita uma carta para ser apresentada ao Reitor no dia 03 de julho de 1999 (SENA, 2015). Durante a reunião com o Reitor, que ficou surpreso com a rápida resposta à sua fala, a discussão ficou em torno das dificuldades que resultariam daquela decisão. Ciente dos problemas que enfrentaria, a diretora se manteve firme em sua decisão e a partir daí várias pessoas foram convidadas a se juntar a ela para começarem a construção do PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG (SENA, 2015).

O primeiro movimento para formar a comissão foi através do pedido de indicação dos departamentos acadêmicos da Enfermagem, de pessoas que poderiam se envolver no processo. Muitas das pessoas convocadas nesse primeiro momento não continuaram com sua participação.

[...] mas sempre com muito animo de fazer as coisas, voltei, conversamos nos departamentos, eles indicaram pessoas pra participar de uma primeira comissão, como foi constituída, mas o que sobreviveu foi só a Rita mesmo, dessa comissão tinha mais pessoas, eu lembro vagamente de algumas pessoas participando, mas sem entusiasmo, sem implicação, estava uma participação burocrática [...] (SENA, 2015, p.1)

Desse modo, uma nova busca foi feita, considerando as diversas unidades acadêmicas que se envolviam com atividades voltadas para a Nutrição na UFMG e todas aquelas que poderiam contribuir para a construção do Curso (SENA, 2015). Foram convidadas pessoas do HC-UFMG, Faculdade de Farmácia (FAFAR), Faculdade de Medicina, Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), Faculdade de Educação (FAE), Escola de Veterinária, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), Instituto de Ciências Exatas (ICEX), Reitoria e, claro, a Escola de Enfermagem (EEUFMG).

Atores externos à UFMG também foram convidados representando a Universidade Federal de Viçosa (Professor Gilberto Paixão Rosado), a Universidade Federal de Ouro Preto (Professor José Armando Ansaloni) e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (Professora Solange Soares Nobre). Embora a ideia fosse não partir de uma proposta de curso preestabelecida, era importante contar com diversos pontos de vista e experiências de forma a enriquecer o processo de construção do Curso de Nutrição da UFMG (UFMG, 2003a).

Assim sendo, todos os diretores das unidades ligadas à área da saúde foram convocados a se envolver com a iniciativa e como integrantes oficiais permaneceram a diretora do ICB, professora Marilene Suzan Marques Michalick (período de 1998 a 2002), e o diretor do HC/UFMG, professor Henrique Oswaldo da Gama Torres (período de 1998 a 2002).

[...] bom, na verdade, nós vivíamos uma época política, da universidade e então a diretora da EEUFMG, professora Roseni, era uma pessoa muito bem articulada politicamente e sabia conduzir, um processo; nós chegamos, todos que viemos, por um convite dela "aos senhores diretores das unidades de saúde que poderiam ser envolvidas no processo de criação do curso"[...] (MICHALICK, 2015, p.1)

Diante da presença do nutricionista no HC/UFMG, foram convidadas duas representantes do hospital. Era importante contar com profissionais da área para direcionarem conteúdos importantes a serem abordados na formação do nutricionista. Assim, foram integradas à comissão as nutricionistas Rosângelis Del Lana Soares e Ermelinda Maria Leite Prado Lara. Ressalta-se que Rosângelis Soares, nesse período, era coordenadora do SND-HC.

Outras unidades que tiveram integrantes ativos e permanentes na comissão foram: a Faculdade de Farmácia (FAFAR), representada pelo professor José Virgílio Coelho; a Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) pelo professor Cândido Luiz de Lima Fernandes; a Faculdade de Odontologia pela professora Sheila Márcia Aud; o Instituto de Ciências Exatas (ICEX) pela professora Maria Eliza Moreira Dai de Carvalho; a EEUFMG pelos professores Jorge Gustavo Velásques Mélenz, Salete Maria de Fátima Siqueira Resende e Rita de Cássia Marques; e a Faculdade de Medicina pela professora Lúcia Maria Horta de Figueiredo Goulart. O funcionário Ricardo Viana Velloso, da PROGRAD, foi indicado para auxiliar no enquadramento da proposta à realidade da Universidade (RELATÓRIO DA I OFCINA DE TRABALHO, 1999; UFMG, 1999b; UFMG, 2003a).

Ao longo do processo, outras pessoas foram integradas, como foi o caso da professora Jacqueline Isaura Álvares Leite do Departamento de Bioquímica do ICB, o professor Helmuth Guido Siebald Luna do Departamento de Química do ICB e a professora da Faculdade de Educação Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. Sendo assim, 17 pessoas ligadas à UFMG fizeram parte da composição oficial da Comissão (UFMG, 2000).

[...] foi o professor Ênio [Cardillo Vieira], mas na verdade, Jacqueline, ela tinha uma ligação com o Hospital das Clínicas, com a área de nutrição, então ela veio pelo caminho do Hospital das Clínicas e acabou ficando como representante do ICB, também porque ela era da bioQuímica, que era uma área, extremamente envolvida e que era básico, num é [...] (MICHALICK, 2015, p.8)

[...] quem me convidou foi a professora Iza [Maria Eliza Moreira Daí de Carvalho] [...] o que eu me lembro que ela me convidou, foi o seguinte, mandaram a Química porque o doutor Enio (Ênio Cardillo Viera), que era um médico nutrólogo [...] foi chamado e ele falou, o curso de Nutrição sem Química não funciona, para ser bom...e aí contactaram a Química, acho que foi a professora Roseni quem contactou a Química, eu sei que era o Otávio Veloso o diretor, ou chefe da gente, do departamento, e ele sabia que a Iza [...] tinha idealizado uma matéria que se chamava Química dos alimentos e oferecia, era optativa, mas era a optativa que tinha mais alunos, mais interessados [...] por exemplo, dava 40 vagas e tinha que aceitar 45, e ainda faltava mais 10, sabe, assim, por semestre...e aí então ela foi convidada lá, e aí ela começou a ir a essa reunião, isso foi o que ela me contou...e naquela reunião ela começa a tecer que precisava da Química mais assim e, digamos, mais pontual, mais aprofundada e aí ela me chamou, falou "vou te levar lá, você se apresenta" e me explicou o que queria [...] (LUNA, 2015, p.1)

[...] não, a minha lembrança é que eu fui convidada a participar, eu não tenho assim, muito claro; a razão, eu suponho que é porque eu já havia feito algumas palestras sobre a formação profissional, sobre a questão dos cursos de formação profissional, como que eles precisavam dar mais valor às questões práticas, a trabalhar com os problemas da prática, e de se ter matérias mais integradas, etc [...] me lembro que eu integrava a comissão porque toda vez que havia reunião eu recebia a convocação [...] eu acho que a minha presença lá se deve muito a esse fato, assim, de estar preocupada com a questão da formação profissional [...] (SANTOS, 2015, p.1)

Essa adição de membros acontecia na medida em que as notícias sobre o que se pretendia fazer no novo curso foram correndo os espaços da Universidade. As pessoas que integraram a comissão eram, no início dos trabalhos, desconhecidas uma para as outras e no decorrer das atividades foi-se criando uma integração entre elas, de uma forma positiva. O que facilitou essa integração foi o fato de que as pessoas que foram sendo chamadas partilhavam a ideia de que o Curso de Nutrição tinha que ser diferente.

A Comissão contou, ainda, com a participação esporádica de professores da UFMG e nutricionistas que compartilharam suas experiências, auxiliando no conteúdo da proposta curricular, como Ênio Leão (professor aposentado da Faculdade de Medicina da UFMG), Enio Cardillo (nutrólogo e professor aposentado do ICB), João Gabriel Marques Fonseca, Ana Lúcia Pimenta Starling e Celso Becker (Faculdade de Medicina), nutricionista Isa de Pádua Cintra (UFOP), nutricionista

Aline Cristine de Souza Lopes (Doutoramento na Faculdade de Medicina), Emma Elisa C. de Castro (Departamento de Psicologia/ FAFICH), Kátia Borges, Fernando Vitor Lima e Maria Lígia Marcondes (Educação Física), Eloísa de Oliveira Simões Saliba e Décio Souza Graça (Veterinária) e a psicóloga Alzira Maria de Carvalho Lima (UFMG 2003a; RELATÓRIO DA II OFICINA DE TRABALHO, 2000).

Portanto, a intenção com a formação dessa comissão foi unir diversos atores dentro e fora da UFMG que pudessem contribuir para o processo, em um espaço democrático de discussões, característica que nem sempre é adotada nos processos de criação dos cursos. A despeito da composição da comissão para elaborar a proposta de criação do Curso de Nutrição da UFMG, na criação do Curso de Enfermagem da Universidade de Brasília, a comissão designada para pensar a proposta curricular, em 1973, foi formada apenas por docentes ligados à instituição, não abrindo espaço para atores externos e como a universidade não contava com o enfermeiro em seu quadro esse profissional foi excluído do processo (CARDOSO; DITZ, 2008).

Ao longo das atividades muitas pessoas foram se desligando, não necessariamente por falta de interesse, mas por dificuldades variadas na inserção das suas atividades no novo currículo: indisponibilidade de tempo, afastamentos para qualificação, falta de apoio nos departamentos ou mesmo por não encontrar um apelo suficientemente forte que justificasse sua inserção nas atividades do currículo. Por esses motivos, a proposta não contou com os conteúdos da Psicologia, Veterinária e Odontologia, como pensado a princípio. A ausência dos representantes dessas unidades caracterizou-se em uma perda para o currículo de Nutrição da UFMG. Com a saída dessas unidades acadêmicas das atividades de elaboração do currículo, os possíveis conteúdos dessas áreas, que poderiam incorporar a grade de conhecimentos do Curso de Nutrição, não foram incluídos ao final dos trabalhos.

Dessa forma, após o conhecimento sobre o processo de formação da comissão, uma caracterização dos 'eus' que compuseram o grupo foi feita mediante o elemento '*ethos*', proposto na dimensão do texto da ADC (FAIRCLOUGH, 2001). Por meio desse elemento analítico da ADC, foi possível entender melhor o papel de dos atores dentro da Comissão de Criação do Curso e, assim, construir de forma mais sólida o discurso sobre o processo de criação do Curso de Nutrição da UFMG.

Assim, em linhas gerais, pode-se dizer que a composição final da comissão contou com duas fortes presenças políticas, representadas pelas diretoras da EEUFMG e do ICB, que foram capazes de articular a proposta do curso em suas unidades acadêmicas tornando possível o prosseguimento dos trabalhos. Além disso, haviam pessoas muito ligadas na questão do estudo do alimento, como os representantes do HC-UFMG, que desejavam que o aluno dominasse esse aspecto em seu processo de formação. Adicionalmente, contou com atores preocupados com a relação cultural do alimento, como a professora representante da Química, e, por último, cabe citar também que houve pessoas muito ligadas às questões curriculares, como a professora da FAE. Esses são só alguns dos perfis que surgiram da análise. A importância de se conhecer o papel dessas pessoas no grupo é essencial para determinar a força, ou seja, como a influência de cada integrante auxiliou na construção do discurso, na conformação final do PPP de criação do curso.

Após a I Oficina de Trabalho nos dias 6 e 7 de dezembro de 1999, já com uma Comissão formada e uma sede definida, o processo de criação do curso de Nutrição foi alavancado.

No primeiro semestre do ano 2000, uma série de reuniões aconteceu com o intuito de se construir uma proposta pedagógica sólida. Foram realizadas seis reuniões gerais nas respectivas datas 03/02, 14/02, 28/02, 17/03, 31/03 e 28/04. Em cada uma delas, novas perspectivas iam se delineando e, assim, o currículo foi ganhando forma. A ideia desde o começo foi adotar o referencial do currículo integrado, de maneira a formar o profissional generalista crítico-reflexivo, sendo a interdisciplinaridade a marca do curso (UFMG, 2004b). Esse mesmo referencial foi adotado na reformulação do currículo do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2000. Com a adoção dessa organização curricular, o curso pretendeu,

[...] formar profissionais que desempenhem uma prática comprometida com as necessidades de saúde da população, demonstrando, em seu exercício, autonomia, iniciativa, ética, raciocínio investigativo, criatividade, capacidade de comunicação, capacidade de resolução de problemas e de trabalho em equipe interdisciplinar e multiprofissional, valorizando, acima de tudo, o ser humano e a profissão (GODOY, 2002, p. 599).

Durante a apresentação da proposta, na II Oficina em 14 de abril de 2000, houve manifestação de concordância quanto à concepção pedagógica e à forma como os diversos departamentos se envolveriam com as atividades didáticas (RELATÓRIO DA II OFICINA DE TRABALHO, 2000). Entretanto novos rumos foram definidos e decidiu-se pela continuação dos trabalhos da Comissão na tentativa de “viabilizar a entrega da proposta à Pró-Reitoria de Graduação para os trâmites necessários a sua aprovação para o vestibular de 2000” (ATA DA SEXTA REUNIÃO, 2000). Os trabalhos da Comissão, após a Oficina, seguiram no sentido de maior detalhamento da proposta e de sua discussão em cada um dos departamentos envolvidos, garantindo, desse modo, a viabilidade política e técnica do curso.

A forma como a Comissão conduziu a elaboração do PPP deixa claro que a legitimidade conquistada pelos seus integrantes foi um componente primordial para o sucesso dos trabalhos.

[...] é o fator assim, favorável foi à legitimidade da comissão, eram pessoas que nas suas áreas, eram pessoas com muito reconhecimento, sérias, que pensavam a graduação, tinha isso também, não é! Que já tava aí a grande luta da universidade, entre a graduação e a Pós-Graduação... então eram pessoas todas que pensavam a graduação... queriam realmente... que isso fosse um curso, diferente, e era uma comissão que o reitor conhecia todas as pessoas, sabia que nas suas áreas eram pessoas com grande reconhecimento [...](SENA, 2015, p.14)

Cabe destacar que a proposta não ficou pronta para que o curso começasse a funcionar em 2001, eram muitos os problemas a serem superados (na seção 6.5).

#### **6.4 O Curso de ciências da nutrição: características do currículo**

Após o conhecimento do contexto no qual o PPP de criação do curso foi pensado e dos atores que deram vida a esse curso, é importante mostrar o que resultou de toda essa discussão articulada. Assim, essa discussão permitiu a construção de um currículo que trouxe diversas características que pretendiam atender às demandas atuais da formação profissional. Segundo Menezes, Santiago (2010),

O currículo não mais se refere apenas à programação de conteúdos, ele é visto como um instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se tem (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p.396).

Essa definição de currículo trazida por Menezes, Santiago (2010) marca o processo de construção do currículo do Curso de Nutrição pela Comissão, que se caracterizou por um olhar que ia além da programação de conteúdos, valorizando a formação de indivíduos para a sociedade. Por isso, julgou-se pertinente a construção de um tópico que abordasse as principais idealizações propostas para o ensino em Nutrição da UFMG. Contudo, cabe deixar claro que não se trata de uma análise de currículo, mas da exposição de alguns traços marcantes do curso que o fazem ser apontado como inovador.

Dito isso, o primeiro ponto a ser mencionado é quanto à terminologia adotada para o futuro curso. Embora a terminologia nacional adotada fosse Curso de Nutrição, na UFMG, ele receberia o nome de Ciências da Nutrição. A justificativa para o nome escolhido partiu da visão da nutrição como uma ciência derivada da Química (ATA DA PRIMERA REUNIÃO, 2000). Ademais, não era pretendido formar um profissional técnico, mas, sim, um nutricionista crítico, com conhecimentos abrangentes sobre a Ciência da Nutrição, capaz de lidar de forma ética e socialmente adequada com sua realidade. De acordo com os apontamentos dos membros da comissão:

[...] porque ciência é uma coisa mais abrangente, não é? Nossa ideia era que fosse bem mais amplo, que não pegasse (pausa) só o foco do fazer, tinha que fazer o alimento, de produzir, de distribuir, de atender um paciente, tinha que ser uma coisa, ciência da nutrição a gente achou que seria mais aberto e manteve esse nome [...] (SOARES, 2015, p.20).

[...] não, ele era o cientista, porque nós pretendíamos... a ideia da ciências biológicas, formar o ciências da nutrição, porque abria... uma coisa pra pesquisa na nutrição que essa universidade enche a boca, porque a coisa mais importante...pra ela é o mais importante é, formar estudante, profissional bem, o que tiver vocação pra pesquisa ele vai seguir, vai entrar na pesquisa, porque curioso o pesquisador é [...] (MICHALICK, 2015, p.13).

[...] ciência da nutrição, então não era um curso... pra formação de técnicos...era essa a grande diferença; que a gente falou "(bom, nós não) queremos formar um técnico de nutrição, nós queremos formar um profissional que seja capaz de desenvolver uma alta capacidade de reflexão sobre seu campo de atuação"...e o que a gente via quando a gente conversava com os nutricionistas...é que isso é muito pouco valorizado... [...] produção do conhecimento... era, então, o curso era todo armado para isso acontecer. (SENA, 2015, p.22)

Formar o profissional nesse contexto abrangente de sua área de atuação exigira uma estrutura curricular que permitisse a integração dos conteúdos (BRASIL,



2001c). Assim, desde o início era evidente a vontade da comissão em fazer um Currículo Integrado. Essa ideia não foi imposta por nenhum membro do grupo, simplesmente era claro para eles que o novo curso tinha que ser diferente. Usar o referencial do Currículo Integrado em si não significava ousar em sua proposta. A grande diferença estava no uso desse referencial somado a outros atributos, como a organização modular do currículo, a integração entre os departamentos envolvidos nas atividades do curso e o fim da dicotomia entre ciclo básico e ciclo profissional. Dessa forma, o Curso de Nutrição da UFMG tinha que ter um desenho novo e ser realmente capaz de profissionalizar o aluno,

[...] buscando, assim, a criação de um curso que não fosse, que tivesse um desenho curricular diferenciado e isso eu me lembro bem, da ênfase que era dada a ser um curso diferente, ia ser um curso novo e novo também na sua proposta [...] (SANTOS, 2015, p.1)

Adicionalmente, era um fato claro para os integrantes da comissão que os profissionais passavam por uma fase delicada de perda de confiança em relação a sua atuação (ATA DA TERCEIRA REUNIÃO, 2000). Essa conjuntura era fruto do despreparo causado por uma formação centrada puramente na aplicação da técnica. Não que esta devesse ser subjugada, porém as situações cotidianas apresentam um nível de complexidade que exige do profissional muito mais do que dominar os procedimentos técnicos. Exige que este seja capaz de adotar uma postura crítica e reflexiva acerca da realidade a sua volta e, assim, ter condições de agir sobre o problema (SCHON, 2000). Portanto, para subsidiar o arcabouço teórico da construção da proposta, foi utilizado o referencial do autor Donald Schon (2000):

[...] ele questionava o fato de que as profissões estavam, assim, atravessando uma crise, porque todo mundo desconfiava de um parecer profissional, seja de um médico "ah, vamos ver outro, será que esse acertou?", seja de um engenheiro "nossa [...] esses profissionais vão fazer alguma coisa que vai dar errado", então uma desconfiança mesmo do conhecimento profissional e o Donald Schon dizia que é porque os cursos de formação profissional eram cursos que se estruturavam da seguinte forma: primeiro o conhecimento básico, não é? Então as disciplinas básicas, se era na área de engenharia, então matemática, física [...] cálculo 1, cálculo 2 e tal; aí se era na área de biologia, da saúde, então é anatomia, citologia, histologia, fisiologia, pra depois as disciplinas profissionais (inaudível) ou então as disciplinas clínicas, e ele dizia que essa era uma estrutura que era uma herança do positivismo, que pensava que o conhecimento, que você resolvia um problema a partir de conhecimentos teóricos [...] Donald Schon falava o seguinte, que as situações práticas elas são perpassadas por problemas de diferentes ordens, né, que elas são perpassadas as vezes,

por questões éticas, por questões políticas e por interesses das mais diversas ordens [...] (SANTOS, 2015, p. 3)

Colocado dessa forma, entende-se por que Schon foi tão bem recebido pela comissão. Desde a I Oficina estava explícita a pretensão de acabar com a dicotomia do ensino básico X ensino profissional (ATA DA PRIMEIRA REUNIÃO, 2000). Propiciar ao aluno a prática desde o início do curso os colocava em contato não só com os problemas técnicos da profissão mas também com as questões éticas, políticas, de infraestrutura, de administração etc. Buscando construir uma formação que atendesse às demandas atuais da atuação profissional, definiu-se que a base conceitual seria ensinar o aluno a aprender a aprender pela integralização dos conteúdos. Assim, a intenção era possibilitar ao discente uma formação sólida em ciências, com uma postura crítico-reflexiva do aluno, que deveria ser capaz de entender a abrangência do campo da nutrição (BRASIL 2001c).

Dessa forma, a proposta curricular se fundamentou em uma visão interdisciplinar, entendendo a alimentação humana como ato que ultrapassa o conceito fisiológico da nutrição e que incorpora dimensões culturais e psicoafetivas, nas quais estão presentes a tensão e alimentação/nutrição. Essa visão era, por fundamento, contrária à divisão dos conhecimentos entre ciclo básico e profissional, e foi explorada desde a I Oficina.

[...] Izabel dos Santos; a Izabel fez uma exposição, falou das situações e (foi aí) eu percebi que as pessoas estavam nesse impasse entre o ciclo básico e o ciclo profissional, aí eu falei; aí eu levantei e falei assim "gente, porque tem que ter ciclo básico, ciclo profissional?"; todo mundo arregalou o olho, foi desse tamanho (inaudível), diretora do Instituto de Ciências Biológicas, derrubando isso... não, não era isso [...] como eu participei do processo anterior...de que eu já falei, de um curso diferente, de um percurso diferente, que pudesse funcionar...eu não via essa rigidez do ciclo básico, que foi uma coisa muito importante [...] (MICHALICK, 2015, p.3).

O Ciclo Básico da área de saúde da UFMG acontece, predominantemente, no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e a posição inicial adotada pela diretora desse instituto deu liberdade para a Comissão pensar outros formatos, pois sabiam que a diretoria ia se empenhar em concretizar as propostas.

Embora muitos membros da comissão fossem desconhecidos, entre os fatores que os unia, existia a experiência anterior em processos curriculares com

enfoques inovadores. Assim, o desejo por um currículo diferente nesse grupo não surge apenas do conhecimento quanto às críticas impostas ao currículo tradicional fragmentado. Esse desejo pode ser explicado pelas vivências prévias que os integrantes da comissão trouxeram consigo:

[...] ah eu acho que muita gente trouxe [contribuição], eu tinha vivido essa experiência, durante quase dez anos, meus anos todos [...] desde o final [da década ] de 1980 fui trabalhando com construção de currículos integrados em faculdades que já tinham currículos tradicionais, não é criação de novo curso não [...] era pegar o curso que estava e transformar em currículo integrado, mas tinha muita publicação, isso tava no ar, estava girando no mundo inteiro a OMS [Organização Mundial de Saúde] tava, também nessa experiência, a OPAS [Organização Pan-americana de Saúde] e tinha atores de vários lugares interessados em ver isso [...] (SENA, 2015, p.14)

[...] curiosamente era uma proposta que eu experimentei quando era estudante lá na minha terra, nos anos 60, na década de 60, no final de 60 e início de 70 [...] que foi uma experiência que fizeram na Universidade de Minnessota, nos Estados Unidos junto com a Universidade lá no Chile, lá na faculdade de Química; foram os químicos da universidade de Minnessota, e ele [o aluno] entrava no curso que deveria ser assim, por exemplo, não deveria ter [...] matemática, cálculo 1, cálculo 2, cálculo 3, isso se acabou pra essa universidade, a proposta era, por exemplo, você começava do zero numa matéria [...] vai se desenvolvendo aos poucos [...] ia fazendo o conjunto, não separava por área; e eu tinha participado disso, como aluno [...] (LUNA, 2015, p.1)

[...] nós vínhamos de um trabalho que tentava reconstituir os cursos numa visão... mais global, atual; é eu vou citar um exemplo: por exemplo o curso que foi criado...no início do reitorado, desse novo reitorado e que jamais teria sido criado no reitorado antigo...do qual eu fui contra a criação, não da curso, mas da forma como foi criado, foi o curso de atuária [Ciências Atuariais]...ele era um curso que estava dentro do ITEX [...] e que os alunos poderiam fazer como uma opção, porque a ideia é que o aluno trabalhasse o seu projeto; seu...o seu caminho e nisso nós teríamos possibilidades de formações pessoais diferentes dentro do mesmo curso, com o mesmo nome e teríamos possibilidades de formação em cursos diferentes; a universidade podia cancelar o curso do aluno, com o percurso, que era a palavra [...] (MICHALICK, 2015, p. 14)

[...] na época a gente estava discutindo, eu tinha orientado um rapaz da engenharia, da engenharia civil e que trabalhou [...] discutindo uma proposta do curso de engenharia que chamava Reengenharia; Reengenharia é uma proposta, no campo da engenharia, mas que eles deram o nome para a própria modificação do currículo da engenharia, e que eles tinham, assim, não sei se a cada ano, ou, parece que a cada ano, eles tinham, assim, as disciplinas e eles tinham espaço de integração, um horário que era [...] destinado a discutir os problemas que tivessem, problemas que fossem/pudessem encampar todos os conhecimentos daquele ano [...] (SANTOS, 2015, p.4)

As experiências, contudo, não eram suficientes. Adotar a proposta do currículo integrado desafia os atores sociais a rever alguns pontos de vista

(HEINZLE; BAGNATO, 2015). Era necessário ter bem definidas as concepções de ensino e aprendizagem; qual o perfil profissional a ser formado; a lógica da organização dos componentes curriculares; as práticas metodológicas e avaliativas a serem adotadas; e, por último, as relações de coletividade da docência estabelecidas entre os atores nesse processo (HEINZLE; BAGNATO, 2015).

Portanto, nada mais coerente do que formar um profissional generalista. Ou seja, um profissional capaz de atuar sobre os complexos desafios cotidianos. Essa referência de perfil profissional ganha destaque, principalmente, por meio dos intensos debates acerca da habilitação de sujeitos preparados para atuar de acordo com as necessidades da Política Nacional de Saúde (RAVAGNANI, 2010). Nesse momento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Nutrição ainda não haviam sido publicadas, fato que ocorreu no ano seguinte (2001). Fica evidente, portanto, que o pensamento dos membros da comissão estava atrelado aos novos direcionamentos para se pensar a educação profissional. De acordo com o PPP de criação do curso (2003a), o generalista é aquele profissional:

[...] capaz de dominar os conceitos básicos da ciência da nutrição, de aplicar os métodos, as técnicas e os conceitos científicos para solução de problemas do campo profissional, consciente de seu papel de agente de transformação social (UFMG, 2003, p.14).

O generalista, também poderia ser um perfil mais útil para enfrentar um mercado de trabalho mais ampliado, em que as oportunidades poderiam surgir em vários campos.

[...] é o generalista, não é? A gente fez essa opção desde o início, não adiantava fazer (pausa curta) um nutricionista só voltado, por exemplo, pra uma área clínica ou uma área de saúde pública (pausa curta) tem que ser generalista, né, porque na hora que você faz um concurso, você tem que dar conta de toda aquela abrangência (pausa) [...] (SOARES, 2015, p.15)

Para formar um generalista, a proposta tinha de ser abrangente. Nos levantamentos realizados pela Comissão, uma preocupação era detectar as lacunas do conhecimento da Nutrição, nos currículos tradicionais. Mas a ideia não era fazer um currículo conteudista. O generalista não poderia ser formado simplesmente com o aumento de carga horária em algumas áreas faltantes.

É importante salientar que antes de tomar o formato do PPP que foi aprovado, o currículo seguiu um desenho bastante inovador. Nesse momento, não se falava em disciplinas, todas as informações a serem contidas no curso iriam se estruturar por módulos de conhecimentos (ANEXO 2), que seriam divididos em conteúdos. Segundo parecer do Conselho Nacional de Educação (1999), módulo é um “conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas” (BRASIL, 1999b).

Dessa forma, a proposta pedagógica seria construída diante das respostas à pergunta “qual assunto é importante de se abordado e em que momento?”. A intenção é que houvesse diálogo entre o corpo docente do curso, de forma que um conteúdo fosse a extensão do outro e que as informações fizessem sentido para o aluno com o intuito de evitar aquele sentimento de fragmentação do conhecimento. Essa forma de encaminhar diminuía a tensão que poderia existir entre representantes de diferentes unidades interessadas em marcar posição com o seu conteúdo específico:

[...] é porque estava querendo fazer uma coisa realmente nova, a comissão nunca teve problema... o Reitor nunca teve, eu contava pra ele...que frequentemente eu ia e contava pra ele como que estava avançando...ele ficava surpreso, [ele] era da área de física, "mas como que vocês estão conseguindo fazer isso? mas nem a Farmácia tá brigando com vocês?", "não, tá lá; se o Virgílio representa todo mundo, eu não sei, mas, é, ele tá lá e está tranquilo", a Marilene diretora do ICB, muita gente lá [no ICB] que não quer que isso aconteça, mas ela tava lá com a gente...aí eu ia falando e ele "gente, que coisa boa"; até hoje ele tem uma consideração por mim e na hora que ele [o Reitor] fala "você teve uma coragem que pouca gente teria", uai, mas eu não tive coragem, eu só tive a iniciativa, a coragem quem teve foi o grupo, porque o grupo foi excepcional...(SENA, 2015, p.18)

Embora a organização por módulos fosse prevista na educação média profissionalizante, não era um formato comum no âmbito da UFMG (NOVELLI, 2008). A escolha por esse formato pelos membros da comissão não partiu do desconhecimento das normas da instituição porque eles as conheciam bem. Porém, o sentimento era de que as normas não poderiam ser extrapoladas se o primeiro passo para isso não fosse dado. E essa iniciativa foi dada na direção de se fazer algo realmente novo, ainda mais perante o apoio recebido do Pró-reitor de graduação na época, o professor José Nagib Cotrim Árabe. Portanto, a comissão

não deveria trabalhar com os prazos e regras estabelecidas, mas as ideias inovadoras. De acordo com a ata da sexta reunião geral da comissão (2000),

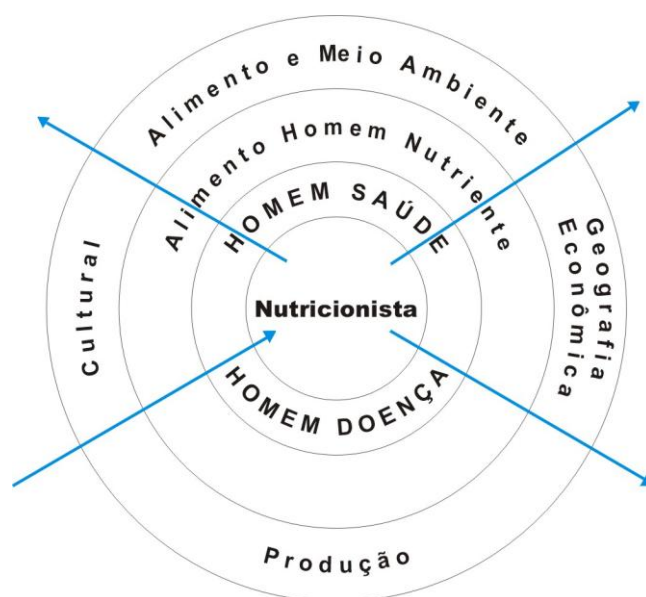
A posição do Pró-reitor [José Nagib Cotrim Árabe], se dispondo inclusive em propor um vestibular em separado para o curso, caso a proposta não fique pronta a tempo, foi considerada muito positiva, dando a todos da comissão, mais tranquilidade para continuar os trabalhos, apesar do pouco tempo necessário para o cumprimento dos prazos necessários aos tramites da criação de um novo curso na UFMG (ATA DA SEXTA REUNIÃO, 2000, p.1).

Com o aval da Reitoria, o novo percurso foi pensado e concretizado no desenho do curso. O desenho criado pela então diretora do ICB traduzia a que ponto tinha chegado as discussões da comissão. Sem se prender às disciplinas, mas aos temas e ao que era importante para o aluno, a proposta partia do que o discente já sabia ou tinha condições de aprender na prática, sem muito aporte do conhecimento acadêmico.

A figura circular foi a que melhor expressava o percurso curricular pretendido, partindo do conhecimento do entorno em relação ao alimento até chegar ao ser nutricionista (FIGURA 3). Assim, o aluno entenderia primeiro algumas relações primárias quanto a alimento em sua relação com o meio ambiente. Posteriormente, apropriar-se-ia dos conteúdos que relacionavam os aspectos da composição do alimento com a saúde do ser humano, passando pelas questões de saúde e adoecimento e, por fim, se daria a formação do acadêmico como um nutricionista.

Nessa perspectiva, o percurso curricular, definido como a trajetória dentro de um curso, perpassaria por três eixos temáticos: o conhecimento científico; o conhecimento cultural-histórico; e o conhecimento social da nutrição (ATA DA PRIMEIRA REUNIÃO, 2000). Inicialmente, esses eixos foram pensados para serem articulados em três grandes blocos de organização dos conteúdos: alimento/natureza; nutrição/homem; nutrição/sociedade (ATA DA SEGUNDA REUNIÃO, 2000). Ao longo do processo houve ampliação do número de blocos, sendo a definição final: Alimento e Meio ambiente; Alimento – Homem – Nutriente; Homem – Saúde – Sociedade; Homem - Nutrição em Situações Especiais; Gestão Nutricional.

**Figura 3- Apresentação esquemática da articulação do conhecimento na formação no Curso de Ciência da Nutrição**



Fonte: UFMG, 2003

Decidiu-se que a abordagem de conteúdos seria do macro (relações do alimento com o ambiente) para o micro (a atuação específica do nutricionista) e, ao final de cada bloco, a integração dos assuntos seria feita pela API – Atividade Prática Integradora (ATA DA QUARTA REUNIÃO, 2000; UFMG, 2003a).

A intenção com essa abordagem era dar o máximo de instrumentos para o discente, ou seja, o entendimento de uma cadeia lógica de raciocínio, no qual primeiro você parte do alimento até chegar à visão abrangente de ser nutricionista. Dessa forma, o aluno passaria primeiro pelos processos de produção, distribuição e consumo do alimento e todas as correlações feitas entre este e o ambiente. A partir daí, começaria a perceber o alimento como fonte de nutrientes e sua relação com o homem. Depois, passaria para as questões de saúde e doença ligadas à alimentação e, finalmente, perceberia o que é ser o nutricionista. Nas palavras da ex-diretora do ICB Marilene Michalick (2015):

[...] eu comecei a pensar numa ideia que o aluno entrasse... na verdade, de costas para a faculdade, de costas para a universidade...que ele entrasse com o olhar pro entorno...pro entorno (fala baixo); na medida em que ele fosse caminhando, ele virava...e dava a sua formação [...] a partir daí que gerou o desenho; a ideia era essa que a gente queria: que o aluno conhecesse geografia, produção do alimento, tudo que tá envolta [...] depois, a nutrição em si ele ia prender lá no final, depois que ele

conhecesse todos os elementos, ele podia conhecer, a geografia, a produção, a política de distribuição, aí vinha, quando ele terminasse isso lá fora, ele ia ver [...] o que quê é alimentação saudável...nesse momento de alimentação saudável, o que quê entra, restaurantes, não é? Restaurante de todo nível, popular, restaurante industrial, que a comida é diferente [...] sacolão, Ceasa, estava na produção, na distribuição, porque [...] a gente julgava, não sei se deu certo, se a gente fez direito, a gente julgava que era muito importante o aluno de nutrição conhecer a sazonalidade do alimento, que época que tem isso, que época que tem aquilo... pra depois...aí ele começava, anatomia humana, “é o homem?” “é”, em princípio é o homem [...] (MICHALICK, 2015, p. 5)

Observa-se que, nesse momento, as recomendações das Diretrizes Curriculares já estavam contempladas. Todo esse percurso ia ao encontro de uma formação profissional embasada técnica e cientificamente, aliada à “crítica e à reflexão permanente da realidade social, econômica, cultural, política e tecnológica, consolidadas na ética do profissional-cidadão” (UFMG, 2003a, p.20; BRASIL, 2001c).

A proposta do desenho foi possível porque o projeto de criação do Curso de Nutrição da UFMG apresentou várias características inovadoras em sua concepção. Uma característica importante do novo curso era ser interdepartamental (17 departamentos de 6 unidades acadêmicas), pois não foi incorporado ao projeto a proposta de criação de um departamento, como era comum na Universidade, e essa também era uma posição inovadora e que incorporava outras discussões circulantes na UFMG. Ou seja, a proposta era de que a responsabilidade pelas atividades oferecidas no curso não seriam divididas entre os departamentos, ela perpassaria por todos eles. Assim, o curso seria de todos, por meio da cooperação entre as unidades.

[...] nós definimos desde o início que ele não estaria ligado a nenhum departamento porque nesse momento, na universidade, tinha uma discussão de que os departamentos poderiam ter uma outra forma de organização que não necessariamente tinha que ser por departamento as unidades, e isso nos motivou muito à comissão também, já que pode ser assim e a gente até tentou fazer essa discussão aqui na escola mas não deu, a escola não aceitou, a única escola que realmente chegou a fazer a mudança foi a Letras [Faculdade de Letras da UFMG], que acabou com os departamentos e nós, inspirados por isso, também quisemos fazer um curso que não tinha departamento; ele era um curso que perpassava vários departamentos com responsabilidades nesses departamentos, não é o que a gente via, por exemplo, o ICB totalmente desvinculado do Curso de Enfermagem [da UFMG], tem a parte dele, mas ele é dado lá, sem nenhuma articulação com o conteúdo da parte da Enfermagem, então a gente quis fazer um curso que o departamento, se ele era dentro do curso, ele não oferecia professor por curso, que geralmente é assim, o departamento oferece, a Rita vai dar aula na licenciatura lá de Enfermagem,



por exemplo, lá na educação, então ela vai, com ela mesma, do jeito dela e não tem, não, o que nós discutimos com todos os departamentos, isso foram várias discussões, muitas oficinas, é que todo mundo, o curso era de todos, mas isso foi a primeira coisa que desagregou depois [...] (SENA, 2015: p.5).

A exemplo dessas discussões, no ano de 2002, a Faculdade de Letras da UFMG conseguiu abolir a estrutura departamental no âmbito da unidade. Assim, no cenário nacional do ensino superior, este foi um feito inédito concebido a partir da aprovação do novo Estatuto da UFMG em 1999, que passa a deixar a cargo das unidades a decisão sobre a sua organização (UFMG, 2016a). De acordo com o Estatuto da UFMG (1999a):

**Art. 38.** As Unidades Acadêmicas poderão se organizar de forma a contemplar estruturas de nível hierárquico a elas inferior.

**§ 1º** Uma das formas possíveis de organização das Unidades Acadêmicas é a estrutura departamental. (UFMG, 1999a)

Esse tipo de movimento na UFMG criava nos membros da comissão o sentimento de concretude em relação a todas as possibilidades a serem abraçadas para criar o novo curso e reforçava ainda mais o discurso de se fazer uma proposta inovadora.

Outra importante inovação foi o levantamento das fragilidades na formação do nutricionista, feita através da troca de informações entre os membros da Comissão familiarizados com a área de Nutrição. Em relação às principais críticas apontadas pela comissão, destacam-se a vivência tardia nos cenários de prática, a intensa circulação de informações sem cunho científico que envolve a Nutrição e o desconhecimento do seu instrumento base de trabalho: o alimento. Entretanto, não corroborando as fragilidades apontadas pela Comissão, no estudo sobre a avaliação dos Cursos de Nutrição, Motta, Oliveira, Boog (2003) apontam que a deficiência na formação do nutricionista estava em relegar a formação ética, humanista e os conteúdos relacionados às Ciências Sociais (MOTTA; OLIVEIRA; BOOG, 2003).

Os conteúdos humanistas e éticos foram trazidos para o início do curso, mas o principal foi incorporar desde o princípio a vivência da prática pelo aluno para que o discente pudesse observar os múltiplos aspectos envolvidos na atuação profissional. Para permitir a integração entre teoria e prática, além dos estágios supervisionados a partir do sexto período, desde o início o aluno vivenciaria a prática

do profissional. Essa atividade recebeu o nome, a princípio, de “Vivência Profissional” e mais tarde, depois de uma orientação da Pró-Reitoria de Graduação sobre o uso que a Universidade dava a esse termo, modifica o nome para “Atividade Prática Monitorada”(APM). Mudou-se o nome, mas não o sentido, na APM o aluno era encorajado a refletir sobre a prática profissional desde muito cedo e a se familiarizar com seu ambiente de trabalho (GOMES et al., 2012). Dessa maneira:

Para a compreensão da relação homem com o alimento, foi pensado um estágio, com poucas horas, mas no começo do curso, para que o aluno visualize seu campo de trabalho. O aluno deve ir se envolvendo com o fazer do nutricionista logo de início, para ir entendendo o porquê de estudar os conteúdos. (ATA DA SEGUNDA REUNIÃO, 2015, p.2)

[...] desde o começo, não é? Chamava-me a atenção as propostas que [...] desde o início do curso os alunos, por exemplo, já começaram, eu não me esqueço disso, dos alunos já começaram visitando a CEASA, visitando restaurantes [...] assim, de larga escala [...] e era discutido que, claro que eles não iam, eles estavam começando o curso, mas eles iam se familiarizando e já olhando e interrogando, levantando questões sobre aqueles locais, sobre aquelas situações, não é? E buscando assim, já integrando, um pouco do conhecimento prático ao conhecimento teórico e que iam tendo no curso [...] (SANTOS, 2015, p.1)

[...] era um currículo que articulava desde o início da formação, teoria e prática, era um currículo que o aluno se inseria no início do curso em atividades relacionadas à sua prática profissional e era um curso que vinculava o que se produzia de conhecimento com a prática, não é só integração ensino-serviço não, teoria e prática não, era uma coisa de buscar [...] (SENA, 2015, p.3)

A Vivência Profissional (VP) foi pensada para permitir múltiplas experiências do aluno nos locais de atuação do nutricionista. Ela não consistia, no entanto, em um estágio, primeiro devido à sua carga horária reduzida, com duração de 15 a 30 horas por período; segundo porque era uma atividade de observação. Durante as atividades da VP nos locais designados, o acadêmico deveria, a partir da observação, desenvolver um olhar crítico sobre a realidade de trabalho do nutricionista. Adicionalmente, era uma intenção dessa vivência que os alunos fossem inseridos no campo da pesquisa, instigando, assim, o seu interesse (UFMG, 2003a).

A continuidade dessas vivências práticas seria feita pelos estágios supervisionados executados nas principais áreas de atuação do nutricionista (Clínica, Saúde Coletiva e Alimentação Coletiva) que teriam início a partir do sexto período do percurso curricular, com possibilidade no último período da escolha pelo discente em repetir a experiência na área de atuação do nutricionista que ele

gostaria de enfatizar na sua formação. Em adição, o curso previa a execução do Internato Rural, que segundo o PPP de criação do curso (UFMG, 2003a) deveria permitir:

a sistematização e consolidação do conhecimento, em área rural e o desenvolvimento de habilidades e atitudes concernentes com a prática profissional. (UFMG, 2003a, p.32)

Assim sendo, era uma característica diferente do que se observava nos dois cursos de Nutrição mais tradicionais de Minas Gerais cujos estágios são ofertados apenas no último semestre do curso (UFV, 2009; UFOP, 2012). Essa informação evidencia como a comissão estava afinada com o discurso nacional de propiciar aos alunos um ensino que realmente integrasse a teoria e a prática.

[...] que ele tem esse aspecto prático, mas uma prática fundamentada, não é? Uma prática fundamentada onde a pessoa foi examinar e foi discutir, foi pensar e foi estudar para ver realmente, definir melhor aquele quadro, “O quê que é mesmo?” “Qual que é o problema que eu estou enfrentando?”, não é? Com clareza, definir com clareza; e porque depois de definido, você tem todas as condições de resolver, mas tudo isso, assim, bem fundamentado, eu acho que esse que é o diferencial da UFMG [...] (SANTOS, 2015, p.10)

Em relação ao apontamento da comissão diante do desconhecimento do nutricionista perante o alimento, ganharam destaque na proposta os conteúdos ligados à Química. Isso ocorreu, também, diante do entendimento do caráter de ciência que a nutrição adota.

[...] o que foi pensado, primeiro nós pensamos no seguinte, como o alimento é algo mais complexo, quimicamente falando, então a gente pensou em colocar uma Química fundamental, começar a partir do átomo, construindo até chegar na molécula [...] (LUNA, 2015, p. 3)

A proposta para o ensino de Química partiu do pressuposto da mudança e ampliação do papel do nutricionista que cada vez mais perdia a denotação de ser um profissional estritamente clínico (UFMG, 2003a). Conforme citado no capítulo anterior, novas áreas de atuação se abriam para o nutricionista, como o *marketing* e a nutrição para o esporte, além da expansão da demanda pelo nutricionista na indústria de alimentos. Além disso, com a participação do nutricionista cada vez mais forte nas equipes multiprofissionais em saúde, ele deveria se diferenciar dos demais profissionais nas questões alimentares por meio de um conhecimento sólido sobre os alimentos e sua relação com os processos de saúde-doença dos indivíduos

e isso envolvia, primariamente, o domínio da Química do Alimento. Portanto, para compreender alguns conceitos como a composição Química e de energia dos alimentos, a biodisponibilidade de nutrientes, os processos de produção ou industrialização dos alimentos, é necessário o conhecimento de muitos tópicos da Química (PAZINATO, 2012). Assim, o conteúdo de Química para o curso de Nutrição da UFMG foi pensado visando aos seguintes aspectos (UFMG, 2003a):

- a) a Química como uma ferramenta fundamental para o entendimento cabal dos sistemas vivos de acordo com a teoria atômica da matéria;
- b) o fornecimento de toda a informação Química necessária, direcionada ao entendimento da Química e Bioquímica dos Alimentos. (UFMG PPP, 2003)

Para reforçar a ideia sobre os módulos do conhecimento, o conteúdo de Química não seria dado de forma fragmentada (Química Orgânica, Físico-Química, etc.) como foi observado em outros currículos de Nutrição, mas em poucos blocos abrangentes com possibilidade de aplicação imediata na prática, permitindo ao aluno uma visão global da área (UFMG, 2003a; CORREIA; ANJOS; CHAVES, 2010).

Outra característica bem diferente do que usualmente era adotado nos cursos da área da saúde na UFMG foi em relação aos conteúdos relacionados de Ciências Biológicas. Os conhecimentos relativos à histologia, anatomia e fisiologia humana seriam agrupados em um bloco único de conhecimento e, dessa forma, favorecer uma visão integrada sobre os sistemas do corpo humano (UFMG, 2003a). Quando a proposta curricular passa a ser enquadrada em disciplinas, esse bloco de conhecimentos recebe o nome de “Sistemas Funcionais do Corpo Humano”.

[...] e aí a primeira coisa foi como fazer essa anatomia com a fisiologia, porque a ideia era, não a anatomia seca, mas o processo fisiológico que envolvia ali...que envolvia a bioquímica, que envolvia a fisiologia, e aí a ideia foi fundir isso numa disciplina que pudesse [trabalhar tudo junto] [...] (MICHALICK, 2015, p.8)

Quanto à relação professor e aluno, pensou-se em uma concepção orientada pela lógica do aprender a aprender (UFMG, 2003a). Nessa abordagem, o professor assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem, de forma que o próprio aluno desenvolva habilidades, domínios e ferramentas, busque e selecione informações para construir o conhecimento, sempre respeitando seus limites e esquemas mentais de aprendizagem (DELORS, 1998; PÚJOLAS-MASET; LAGO; NARANJO-LLANOS, 2013). Na fala da diretora do ICB, “[...] a ideia é que o aluno

trabalhasse o seu projeto, o seu caminho e nisso nós teríamos possibilidades de formações pessoais diferentes dentro do mesmo curso [...]” (MICHALICK, 2015, p.2).

Segundo Delors (1998):

Mas é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (DELORS, 1998, p. 18).

Além disso, o docente tem o dever de estimular no aluno não só a busca pelas respostas dos problemas no nível teórico, mas também no nível da ação, ou seja, a procura pelas respostas deverá partir de uma análise da realidade (MENEZES; SANTIAGO, 2010). Assim, de acordo com Luz et al. (2015),

O corpo docente é um dos elementos centrais na formação do nutricionista, constituindo o alicerce fundamental sobre o qual devem ser instituídas as bases das mudanças necessárias a sua formação. Por isso, a discussão do ensino de Nutrição e a formação do nutricionista devem incluir questões como a formação docente e as práticas educativas empreendidas (LUZ et al., 2015, p.590)

Nesse contexto, surge a ideia do tutor, outro aspecto a ser levantado como um diferencial do novo curso. Dessa forma,

Este deve cumprir o papel de acompanhar, auxiliar, aconselhar e guiar o aluno, no que diz respeito ao devido cumprimento da grade curricular visando à formação mais adequada para o discente respeitando o seu desejo e as suas expectativas (UFMG, 2003a, p.38).

O Tutor deveria ser qualquer docente do quadro permanente que participasse e colaborasse nas atividades do curso, engajado na proposta curricular (UFMG, 2003a).

Os procedimentos avaliativos também seriam diferenciados, tendo a autoavaliação como um modo de monitoramento do próprio processo de aprendizagem com vistas ao diagnóstico progressivo da evolução do aluno, orientando toda a prática curricular, nos diferentes tipos de atividades que esta inclui (UFMG, 2003a). Assim, entendia-se que:

A função da escola é fazer aprender e não ensinar. Na opção curricular modular a avaliação é um elemento chave constituindo-se em um processo contínuo e orientado para os aspectos cognitivos, de habilidades e de atitudes. (UFMG, 2003a, p.19).

Além das definições teóricas para o currículo, era necessário começar a pensar na viabilidade de execução da proposta. A viabilidade de um curso é definida como a explicitação dos recursos indispensáveis para seu funcionamento, tais como infraestrutura, corpo docente e demais recursos humanos, acervo bibliográfico, materiais e equipamentos, dentre outros (UFMG, 2008).

Assim, a comissão começou a pensar sobre os recursos que já havia disponíveis na universidade para que o Curso de Nutrição pudesse começar suas atividades. A exemplo dos conteúdos de Química e Farmácia que seriam ministrados nas instalações do Departamento de Química (ICEX) e na Faculdade de Farmácia, muitos outros locais existentes seriam aproveitados para as aulas do curso. A ideia era aproveitar a capacidade instalada na universidade, reduzindo, assim, drasticamente os custos de instalação e, dessa forma, o curso de Nutrição não necessitaria de um orçamento elevado para começar a funcionar.

[...] o fato de ser um curso cujo projeto né, de currículo, tava sendo pensado integrando várias unidades da universidade, é claro que a universidade ao criar um curso novo, ela levanta capacidade instalada, então, ela foi buscar na Farmácia, foi buscar na Química [...] (SANTOS, 2015, p.1)

[...] mas foi até bom essa coisa de olhar a capacidade instalada, de ver realmente, é bom porque você traz coisas, soma de experiências e tudo, não começa do zero [...] (SANTOS, 2015, p11)

Os custos do curso e a otimização dos espaços sempre foi preocupação presente desde as primeiras reuniões, para os professores José Virgílio e Jacqueline Isaura eram questões fundamentais. O levantamento da capacidade instalada realizada em todos os departamentos associados à criação do Curso era importante, porém não deveria significar o engessamento da proposta, e sim como uma identificação das potencialidades da instituição (ATA DA TERCEIRA REUNIÃO, 2000).

[...] um curso que tivesse um desenho novo, que fosse realmente, que profissionalizasse, né, que despertasse o interesse dos estudantes, que utilizasse o já instalado, a capacidade instalada da UFMG, mas que fizesse isso de uma maneira nova, então eu acho que isso foi, assim o mérito do curso [...] (SANTOS, 2015, p.6)

No dito levantamento, foram citados os laboratórios da Faculdade de Farmácia, do Departamento de Química do Instituto de Ciências Exatas e do Instituto de Ciências Biológicas. Obviamente, esses laboratórios precisariam ser incrementados, especialmente com materiais e equipamentos (UFMG, 2003a) (QUADRO 2). Os programas de pós-graduação que desenvolviam atividades na área de nutrição ou afins também foram considerados, pensando-se que poderiam consistir em locais privilegiados para a inserção do discente. Outros cenários de prática também foram levantados, como o HC-UFMG e seus ambulatórios, os Restaurantes Universitários da UFMG as parcerias que poderiam ser feitas com a prefeitura, escolas, restaurantes. De acordo com as recomendações das DCN, para a Graduação em Nutrição (2001), esta deveria propiciar:

[...] a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença; (BRASIL, 2001c, p.5)

**Quadro 2 - infraestrutura necessária para a criação do curso de Nutrição**

Estrutura Física Necessária	Unidades Acadêmicas Envolvidas	Capacidade Instalada	Recursos Materiais a serem Adquiridos ou Ampliados
Sala Administrativa Sala de professores	E. Enfermagem	Não	Sim
Sala da Coord. Curso	E. Enfermagem	Não	Sim
Salas de Aula: Alimentação e Cultura, Bioética, Ética e Cultura, Capacitação Educac. para Saúde	E. Enfermagem	Sim	Não
Laboratórios de Informática	E. Enfermagem	Sim	Sim
Salas de Aulas de conteúdos específicos da Nutrição e outros da FACE, IGC, Psicologia	E. Enfermagem / Depto de Nutrição	Sim *	Construção do anexo da Escola de Enfermagem
Laboratório de Técnica Dietética	E. Enfermagem / Depto de Nutrição	Não	Sim
Salas de Aula e Laboratórios de: Ecologia, Estr. Função Celular, Genética, Bioquímica, Sist. Func. Corpo Humano, Iniciação Científica	ICB	Sim	Não
Salas de Aula e Laboratórios de: Química Fund. I e II	ICEX / Depto Química	Sim	Sim
Salas de Aula e Laboratórios de: Higiene e Microbiologia de Alimentos, Química e Bioquímica de Alimentos, Análise de Alimentos, Processamento de Alimentos, Introd. Toxicologia de Alimentos, Optativas	E. Farmácia / Depto de Alimentos	Sim	Sim
Salas de Aula e Laboratórios de: Higiene e Microbiologia de Alimentos, Análise de Alimentos, Gestão Un. Alimentação e Nutrição (APPCC)	E. Veterinária	Sim	Sim
Atividades Práticas em Ambulatórios e Unidades de Internação, Administração e Gestão em Un. Alimentação e Nutrição	Hospital das Clínicas	Sim	Sim

Quanto à contratação de professores, a expectativa e previsão eram de que o curso começasse a funcionar contando apenas com o corpo docente já disponível na universidade e a contratação de um nutricionista para o primeiro ano (UFMG, 2003a). Assim, de acordo com a previsão explicitada no PPP de criação do curso, a contratação seguiria a demanda (UFMG, 2003a):

**1º Ano** - 1 professor nutricionista para o Dep. ENA (Enfermagem Aplicada) e um professor para biofísica/fisiologia;

**2º Ano** - 1 professor nutricionista para o Dep. ENB (Enfermagem Básica) e dois professores médicos para os departamentos de pediatria e clínica médica;

**3º Ano** - 3 professores nutricionistas para o ENB, EMI (Enfermagem Materno Infantil), ENA;

**4º Ano** - 3 professores nutricionistas: 2 para o EMI e 1 para o ENA.

Com base nos dados do levantamento foi possível aproveitar todos os recursos que a universidade já oferecia em sua estrutura. Entretanto, ainda seria necessário o investimento financeiro para a reforma da EEUFMG, construção do laboratório de Técnica Dietética e de Avaliação Nutricional, aprimoramento dos laboratórios já existentes e a contratação de mais professores nutricionistas para o curso. Mesmo que o orçamento para se concretizar essas necessidades fosse relativamente baixo, pensando que se tratava da abertura de um novo curso, foi um fator decisivo para que a proposta do curso fosse rejeitada em 2001.

### **6.5 A reprovação da proposta: os apontamentos da comissão**

Com todos os itens de um projeto pedagógico atendidos, ele foi concluído. Em 26 de abril do ano de 2001, a proposta de criação do Curso de Nutrição da UFMG, já aprovada pela Congregação da EEUFMG, foi encaminhada à Câmara de Graduação e à Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) para a análise de sua viabilidade. A decisão do Parecer CG/059/01 de 17 de abril de 2001 da Câmara de Graduação da UFMG e do Parecer 463/01 de 29 de maio de 2001 da CPPD-UFMG foi contrária à aprovação da proposta (UFMG, 2001a; UFMG, 2001c).

No que diz respeito à proposta pedagógica, o currículo não apresentava impedimentos para a aprovação. Este foi caracterizado como inovador e a organização em módulos foi vista positivamente, dado que possibilitaria a integração das diversas unidades e departamentos da UFMG. Além disso, foi



reconhecido o atendimento às recomendações das DCN e de vários aspectos da flexibilização curricular proposta pela UFMG (UFMG, 2001b). Adicionalmente, a prática distribuída ao longo de todo o currículo foi apontada como uma saída para o fim da dicotomia entre teoria e prática (UFMG, 2001a), conforme a fala da nutricionista Rosângelis Soares (2015):

[...] e era uma proposta muito arrojada e fugia de todo o contexto da universidade, não existia nenhuma outra universidade que tinha feito um curso, algo parecido com o que a gente queria, então eram muitos entraves que tiveram, que (foram rompidos) e até pra acreditar e vender essa ideia, acho que faltava um tempo; e ao final acho que de três, quatro anos, a gente já não estava nem acreditando mais que ia sair o curso [...] eu sei que houve muita dificuldade e acho que até crença mesmo de que (inaudível) orçamentárias, de implantação e de aderência de todas as outras unidades acadêmicas [...] porque falta de professor sempre houve, não é? Aqueles buracos, então provavelmente, deve ter tido muito falta, não tinha professor pra poder assumir um curso novo, que não era mais uma disciplina padrão, [era] uma disciplina a ser montada (pausa curta) então acredito que essas coisas devem ter atrapalhado um pouco [...] porque era uma proposta visionária de pessoas que pensam muito lá na frente, é muito difícil, muito a frente do tempo [...] (SOARES, 2015, p.17)

Contudo, os problemas apresentados pelos pares diziam respeito à falta de anuência de todos os 17 departamentos que se envolveriam com atividades para o curso, a grande demanda docente apresentada e a perspectiva de gasto para implantação baseada em uma análise pouco aprofundada.

Na visão de Marilene Michalick (2015):

[...] e na verdade, até no processo... de contratação de professores... para o curso de Nutrição, porque isso era necessário, porque no fim nós tivemos que fazer projeto até de escala de contratação, porque tudo que envolve dinheiro, Deus me livre pelo amor de Deus nessa universidade, ainda acho que ainda não mudou, a pizza não aumentou o tamanho só as fatias que afinaram [...] (MICHALICK, 2015, p.12)

De acordo com os cálculos feitos pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), o curso demandaria a contratação de oito novos docentes para conteúdos específicos de Nutrição, contudo era um número expressivo, considerando que outros departamentos da universidade também estavam em processo de reposição de vagas docentes naquele mesmo período (UFMG, 2001c) (TABELA 2).

No que compete aos recursos para as reformas físicas, a EEUFMG solicitou um orçamento de 1 milhão de reais para a reforma e construção do anexo ao prédio principal, da cozinha experimental (Laboratório de Técnica Dietética), salas para o laboratório de avaliação nutricional e para a instalação do Colegiado.

**Tabela 2 – Situação da demanda docente na UFMG. Belo Horizonte, 2001**

Dado de 31/12/2000	Número de Vagas já Recomendadas (sem autorização para concurso)
Análises de vagas por solicitação dos departamentos (processos de 1999 e 2000)*	97
Criação do curso de Artes Cênicas (FTC)*	7
Criação do curso de Fonoaudiologia (OTF)*	11
Criação do curso de Engenharia de Produção (EPD)	2
Criação de cursos (departamentos diversos)	15
Vagas anteriormente autorizadas, suspensas pela Portaria Interministerial de 27/03/2001*	7
Vagas para o curso de Turismo*	4
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>

\*vagas a serem concursadas na 1ª oportunidade: 126

Fonte: UFMG, 2001c

**Tabela 3 – Orçamento dos equipamentos e materiais de consumo para os laboratórios do Curso de Nutrição da UFMG. Belo Horizonte, 2001**

Unidade	Consumo	Equipamento	Cronograma	Total
Farmácia	15.799,45	11.218,00	2002/2003	27.017,45
Química	17.549,70	23.840,00	2002	41.389,70
Nutrição	1.000,00	88.499,00	2003	89.499,00
<b>Total</b>	<b>34.349,15</b>	<b>123.557,00</b>		<b>157.906,15</b>

\*Valores em reais

Fonte: UFMG, 2001a

Entretanto, a Pró-reitoria de Planejamento não tinha tal orçamento disponível, sendo levantada a necessidade de se buscar outras fontes de financiamento (UFMG, 2001a). Fica evidente que o principal embargo para a aprovação da proposta nessa primeira análise foi a questão orçamentária.

Em 2002, com a mudança do reitorado, problemas de outra natureza surgiram para a aprovação da proposta. Nesse momento, pode-se dizer que houve um retrocesso nas conquistas feitas em relação ao currículo. A estrutura por módulos passa a ser questionada e não houve outra saída para o enquadramento do currículo no formato de disciplinas (ANEXO 3). Dessa forma, todo o processo de

aprovação teve que ser retomado e reestruturado de acordo com as normas da UFMG (SENA, 2015; LUNA, 2015, MICHALICK, 2015).

A questão da burocracia<sup>7</sup> foi atribuída pelos membros da comissão como o principal obstáculo para a aprovação da proposta, conforme conteúdo dos depoimentos:

[...] agora o difícil depois foi com esse desenho aprovar na universidade, porque não cabia, o que a gente tinha feito, nem na cabeça das pessoas que estavam trabalhando, trabalhavam com o currículo na universidade, para aprovar, nem os papéis, aí eu saí [...] tava no final já o currículo, tava mais ou menos elaborado [...] e aí veio a outra Pró-reitora [Cristina Helena Ribeiro Rocha Augustin] que queria tudo, um currículo por disciplina [...] a questão da burocracia, problema era a aprovação, nós achamos que estava tudo pronto só que mudou o [Reitorado] saiu, mudou a gestão toda, não é que a outra gestão fosse contra, de maneira nenhuma, porque entrou a Ana Lúcia Gazzola [Reitora] que era uma pessoa que entendeu muito bem o curso, mas mudaram as pessoas, mudaram os atores era outro Pró-reitor de graduação, né, era outro CEPE [Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão] aí muda, começou tudo de novo, e por sorte, saiu pra dois mil e quatro [...] aí foi a burocracia, aprovação, as instâncias todas que tinha que passar, ir pro CEPE, Conselho Universitário [...] (SENA, 2015, p.5)

[...] o esquema, assim, vamos dizer burocrático, e até acadêmico, as normas acadêmicas elas dificultam, não é? Muito assim, a questão de formação, essa formação profissional, e quando a gente até se vê um pouco, como você falou [Rita de Cássia Marques], se via às vezes, um pouco desiludido, quando tem, assim, aquela ideia tão bonita e quando vai passar, vai enquadrá-la dentro das normas acadêmicas, como que aquilo tem de ser, de certa forma, algumas coisas deixadas de lado, porque as normas acadêmicas só permitem um determinado formato, num é? (SANTOS, 2015, p.9)

[...] de fato a gente pensou na coisa inocentemente, (inaudível) a gente não pensou que a escola de nutrição é uma escola dentro de um monte de escola que se tem no país inteiro, e se alguém queria se mudar para cá ou daqui fazer transferência para outra escola; nós tínhamos montado um currículo bem estranho para as outras escolas, então vocês [alunos de nutrição da UFMG] iam ficar em desvantagem, que foi a razão pela qual, também, na minha terra aconteceu e nos Estados Unidos também aconteceu isso, mas... (LUNA, 2015, p.4)

---

<sup>7</sup> Termo pertencente ao dicionário desta dissertação. As questões relativas à burocracia foram as principais causas, apontadas pelos depoentes deste projeto, para que a proposta sofresse tantas dificuldades para sua aprovação. O termo e suas derivações como 'burocratização' aparecem explícitos no discurso de 4 dos 5 entrevistados. Pode ser definido como uma relação hierárquica que se estabelece por meio de postos e níveis de autoridades, além de um sistema de mando e subordinação com gerência das atividades e tarefas delegadas por uma figura de comando.

[...] a burocracia ela, embora tenha sido criada pra facilitar o percurso, ela é a maior é, como é que é? Atravanco do país, quando ela quer atravancar, ela trava, e ela travava a coisa mais rica da universidade que é a criação, e nisso ela trava e é uma burocracia que, não é ditada pela própria universidade, ela é incorporada na universidade, mas ela é ditada pela política educacional externa [...] (MICHALICK, 2015,p.18)

Corroborando PROTETTI (2010), o fundamento de toda ordem burocrática está no conjunto de normas, regulamentos e ordenamento e nas atividades administrativas associadas com a disciplina dos funcionários. Ainda de acordo com esse autor, que se fundamentou nos pensamentos do teórico Weber, a expansão da burocracia, que é uma forma eficiente de dominação na vida social, é um elemento central na racionalização do mundo (PROTETTI, 2010).

A burocracia, na forma com foi abordada no discurso dos depoentes da comissão, foi tratada principalmente em seu sentido estrito ligado à presença forte e aplicação de normas, ou seja, colocar dentro de um padrão (ABNT, 2016). Segundo a definição da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT),

Norma é o documento estabelecido por consenso e aprovado por um organismo reconhecido, que fornece regras, diretrizes ou características mínimas para atividades ou para seus resultados, visando à obtenção de um grau ótimo de ordenação em um dado contexto (ABNT, 2016).

A Inovação tem o limite da norma. A referida “Inocência” da comissão em acreditar na possibilidade da mudança radical foi logo confrontada pela estrutura da Universidade. Como viabilizar um curso como o proposto? Não havia condições favoráveis nesse momento. Dessa forma, a proposta original, para que fosse aprovada, passou por uma reformulação e foi necessário encaixá-la nas normas acadêmicas da UFMG. Assim, a grande modificação feita na proposta curricular foi em relação ao enquadramento dos módulos de conhecimento em disciplinas.

Cabe fazer um paralelo entre a LDB/96, as DCN para a Graduação em Nutrição e as normas internas da UFMG para os cursos de Graduação quanto às recomendações para a organização dos currículos. Ambos os documentos nacionais previam maior flexibilização para os cursos superiores pela redução dos aspectos burocráticos. Dessa forma, outras possibilidades de organização curricular se abriram, como exposto no Artigo 11 das DCN:

Art. 11. A organização do Curso de Graduação em Nutrição deverá ser definida pelo respectivo Colegiado do Curso, que indicará a modalidade:

seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular. (BRASIL, 2001c, p.4).

No tocante à maior flexibilização, de acordo com o parecer N° 583/2001 do CNE:

[...] [a LDB/96] assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, atendendo à necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada; bem como à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos (BRASIL, 2001b, p.1).

Quanto às normas internas da UFMG para a Graduação, em consulta ao documento publicado em 25 de outubro de 1990 e que ainda rege os parâmetros dos cursos de Graduação da universidade, a única possibilidade de organização curricular prevista é a disciplinar, conforme pode ser lido no trecho (UFMG, 1990):

O currículo pleno de cada curso apresentar-se-á sob a forma de um currículo-padrão [...] Entender-se-á por currículo-padrão de um curso a distribuição das disciplinas por períodos letivos semestrais (UFMG, 1990, p.1).

Todavia, é possível ver a disparidade entre o discurso nacional e o discurso da prática, ou seja, muitas barreiras haviam sido quebradas e muitos avanços feitos com a publicação da LDB/96 e as DCN, porém, no nível da prática, ainda se via muito do modelo tradicional. O que deixa claro que o movimento para a reestruturação da educação brasileira no nível superior, nesse momento, precisaria ir muito além da previsão da mudança impressa nos documentos. Assim, ressalta-se o embate vivido entre o contexto nacional e contexto da UFMG como influência à criação do Curso de Nutrição.

[...] é, porque a verdade é que acontece o seguinte, toda a discussão que eu falei no início que precedeu... essa questão, esse percurso, essa coisa, ela fugia da grade, ela criava, liberdade, mas a estrutura acadêmica, ela exige isso para processo de aprovação [...] (MICHALICK, 2015, p.11)

Portanto, os módulos do conhecimento foram transformados e divididos em disciplinas separadas por semestre e com carga horária fixa. Assim, sem desistir do sentimento inicial de fazer um curso diferente, mesmo com o enquadramento da

proposta, a grade de disciplinas ainda manteve uma característica bem peculiar, as disciplinas Atividade Prática Integradora e Vivência Profissional (Atividade Prática Monitorada), ocupando um espaço não usual na estrutura da grade, o que pode ser visto no Quadro 3.

**Quadro 3 – Módulo 1: Alimento e Meio Ambiente, da grade curricular do Curso de Nutrição da UFMG**

<u>CONTEÚDO</u> (disciplina)	<u>COD.</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u> Total/ Teórica / Prática	<u>CRÉ DITO</u>	<u>EMENTA</u>
Ecologia Aplicada à Nutrição		75/45/30	5	Cadeia alimentar. Relação meio ambiente e alimento. Tratamento de lixo, sobras e restos orgânicos. Educação Ambiental
Química Fundamental I		60/45/15	4	Fundamentos da teoria atômica da matéria, átomos e moléculas em sistemas biológicos, ligações químicas e forças moleculares, orbitais híbridos; grupos funcionais em compostos orgânicos e inorgânicos; estrutura, propriedade e nomenclatura de substâncias orgânicas.
Geoeconomia em Nutrição		60/60/00	4	Aspectos geográficos e econômicos da produção, distribuição e consumo de alimentos no Brasil e no Mundo
Alimentação e Cultura		45/45/00	3	Processo de apropriação dos alimentos pelo homem. Aspectos culturais, sociais e políticos associados à alimentação. Difusão de hábitos alimentares modernos.
Ciência dos Alimentos		45/45/00	3	O início da pesquisa em Nutrição. O nutricionista: do seu surgimento à atualidade. História da profissão. Áreas de atuação e tendências da profissão. <i>Código de ética da profissão</i>
Bioética		15/15/00	1	Introdução à ética. Estudo da lógica básica e raciocínio indutivo e dedutivo.
<b>Optativa</b>		<b>45</b>	<b>3</b>	
<b>Vivência Profissional</b>				15/00/15
Opções: a) Atividades teórico/práticas de manipulação e preparo dos alimentos; b) desenvolvimento de atividades científicas utilizando abordagens quantitativas e qualitativas para a formação de pesquisadores na área de nutrição.				

**API**

**Atividades Práticas Integradoras**

Acompanhamento e observação crítica dos processos pelos quais passam os alimentos desde o cultivo ou produção, até o consumo. Visitas agendadas à CEASA, sacolões, hortas comunitárias, indústrias de alimentos etc.

Carga Horária  
15/00/15

Fonte: UFMG, 2003

Assim, na busca por se manterem o mais fiel possível ao desenho original, as disciplinas Atividade Prática Integradora (API) e Vivência Profissional (VP) foram posicionadas na grade demonstrando seu caráter diferenciado. Embora ambas fossem disciplinas do semestre e tivessem uma carga horária para ser cumprida, elas seriam atividades que perpassavam todas as demais (UFMG, 2003a). Em relação à Vivência Profissional, era uma disciplina que ocupava a base da grade, mostrando-se coerente com um dos princípios basilares discutidos na elaboração do PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG, que foi a inserção precoce do aluno nos cenários de prática.

Quanto à API, ela seria uma disciplina que possibilitaria a integração de todos os conteúdos ministrados no período, reforçando a questão da interdisciplinaridade na proposta do curso. Dessa forma, a API foi pensada para ser um espaço para a sistematização de experiências vividas em cada módulo. Sendo assim, ela seria conduzida nos dois primeiros anos do curso, ou seja, do primeiro ao quarto período.

No percurso curricular a API constitui-se em um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem estratégicas para garantir, desde o início, a articulação entre teoria e prática, e o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais, assegurando e renovando o interesse e o compromisso do aluno com a sua formação (UFMG, 2003a, p.35).

Como fica evidente no discurso da ex-diretora do ICB:

[...] mas nós conseguimos driblar e nós driblamos com essas atividades integradas que mudavam a grade, fazia a grade direitinho, mas mudava a grade quando ela tinha um retângulo grandão [Atividade Prática Integradora], que juntava aquele monte de tirinha assim [disciplinas] com um grandão [...] atividade integradora... era simbólico [...] mas ele não funcionaria se não tivesse sido numa crescente a formação da estrutura do curso, e se não estivessem afinados as pessoas que estavam ali, que seriam envolvidas, e que preparariam o terreno para os que viriam para assumir o curso (MICHALICK, 2015, p.21)

A criação dessas disciplinas, mesmo que formatadas para uma estrutura mais tradicional, foi um passo muito importante para a concretização de uma proposta curricular que possibilitasse ao discente uma visão mais ampla, crítica, reflexiva e consistente com a realidade do profissional.

A ideia de se criar conteúdos integradores foi pensada desde o princípio pela comissão, entretanto, quando foi necessário transformá-los em disciplinas, o grupo

contou com a experiência da integrante da comissão e professora da FAE Lucíola Santos.

[...] a gente criou a integração, aí a Lucíola teve um papel lindo, nessa criação das integradoras, que são as API [...] a Lucíola que trouxe um artigo maravilhoso sobre essa questão da integração e aí o que mostrava o artigo: você integra na prática, você não integra na teoria, teoria você integra, mas eu vou avaliar se você integrou o aluno é na prática, porque é na prática que você vai usar os conhecimentos dali para fazer... por isso que nós criamos aquele trem [o retângulo da API apresentado na grade] desse tamanho ali, perfazendo todas [...] (MICHALICK, 2015, p.17)

Essa contribuição trazida pela professora foi derivada das suas experiências em um doutoramento feito na Inglaterra e de sua aproximação com os estudos do Teórico Donald A Schon (SANTOS, 2015). Isso deixa claro o aspecto da intertextualidade na produção do PPP do curso, ou seja, como que os textos trazidos pela professora da FAE foram determinantes na construção do Projeto do curso (FAIRCLOUGH, 2001).

Outra importante modificação do projeto inicial foi quanto à participação dos departamentos nas atividades do curso. A princípio, o desejo da comissão era que a responsabilidade pelo curso perpassasse por todos os departamentos envolvidos de forma integrada. Contudo, a partir da divisão dos módulos em disciplinas, a estrutura tradicional volta, na qual cada departamento, de forma fragmentada, assume as atividades realizadas na sua área. Pode-se dizer que esse retrocesso foi um efeito colateral da organização disciplinar. Diante do número elevado de departamentos envolvidos com atividades para o curso, manter a integração idealizada mostrou-se insustentável naquele momento. Os professores que assumiriam as atividades do curso continuaram a ser designados pelos departamentos de forma independente.

[...] o que nós discutimos com todos os departamentos isso foram várias discussões muitas oficinas é que todo mundo, o curso era de todos, mas isso foi a primeira coisa que desagregou depois [...] (SENA, 2015, p.6).

[...] tinha esse desejo, de que realmente fosse um curso articulado pelo conjunto dos docentes que estavam nessas disciplinas que a gente desenhou [...] (SENA, 2015, p.6)

Apesar das mudanças necessárias, ainda pode-se dizer que o Curso de Nutrição da UFMG apresentou um caráter interdepartamental. Essa afirmação se sustenta pelo fato de que, mesmo que feito de forma fragmentada, são muitos os



departamentos, com modos diferentes de se trabalhar, que estavam envolvidos com a grade curricular do curso.

Com base nos relatos, pode-se inferir que a burocracia imposta aos processos educacionais foi vista como o maior problema para a aprovação da proposta e as questões orçamentárias foram relativamente resolvidas. As normas impostas aos processos de abertura de cursos impostas na UFMG consistem em um entrave para novas possibilidades de se pensar a graduação. Entretanto, mesmo com a adoção de tantos aspectos burocráticos nos processos educacionais, a Universidade reconhecia, nesse momento, a complexidade do quadro no qual estava inserida. Sua hegemonia, legitimidade institucional e até mesmo sobrevivência. Esse reconhecimento pode ser visto nas Diretrizes para a Flexibilização Curricular da UFMG (2001b), que vem como uma resposta aos movimentos que se observava no contexto externo. Assim, de acordo com Fairclough (2001),

Além de incorporar ou, por outro lado, responder a outros textos, a intertextualidade do texto pode ser considerada como incorporando as relações potencialmente complexas que tem com as convenções (gêneros, discursos, estilos, tipos de atividades) que estão estruturadas juntas e constituem uma ordem de discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p.136)

Todavia, as normas da flexibilização adotadas pela UFMG ainda tinham um caráter bastante rígido, o que limitou mais uma vez o pensamento dos membros da comissão em possibilitar ao aluno integralizar vivências externas ao meio acadêmico.

[...] falando que era flexibilização, mas na verdade era uma coisa que enquadrava muita o currículo [...] (SANTO, 2015, p. 11)

[...] mas era uma norma; a flexibilização ela engessava no ensino e tinha de ser daquele jeito [...] (SANTOS, 2015, p. 6)

Entretanto, mesmo que a flexibilização ainda fosse um documento com possibilidades restritas, há de convir que foi um avanço no âmbito da universidade e um passo mais próximo em relação ao que era colocado no contexto da educação. O formato anterior de currículo na graduação não possibilitava ao aluno experimentar outras vivências, nem mesmo no meio acadêmico. O percurso curricular era uma estrutura ainda mais rígida, sem abertura para outras possibilidades (UFMG, 2001b) .

A partir das diretrizes de flexibilização, foi possível para o discente buscar a formação complementar por meio dos conteúdos selecionados de outras áreas de conhecimento na UFMG, em atividades como a participação em projetos acadêmicos, eventos científicos, publicação de artigos, dentre outras, integralizando como carga horária (UFMG, 2001b).

Essa mudança no contexto da UFMG foi uma resposta ao cenário externo. O movimento nacional na educação empurrava a UFMG no sentido de buscar a resolução de algumas dicotomias como a educação-trabalho e teoria-prática (UFMG, 2001b). Além disso, a demanda crescente pela ampliação do número de vagas no Ensino Superior e a necessidade cada vez maior de formar indivíduos altamente qualificados e habilitados a usar com eficiência as informações disponíveis criam um novo desafio para as universidades.

Contudo, mesmo em face do reconhecimento das demandas do contexto econômico e social, superar esse cenário exigirá que parâmetros ainda mais flexíveis e abertos sejam incorporados na instituição.

[...] apesar de falar tanto numa flexibilização, eu acho que ela tinha assim, esse caráter mais instrumental, eles não tinham essa visão, eles estavam muito preocupado numa preparação muito imediata pro mercado, que eles achavam que a UFMG tava perdendo terreno, nisso [...] (SANTOS, 2015, p.7)

Todos os acontecimentos transcorridos durante o processo de criação do Curso de Nutrição da UFMG, tenham sido eles favoráveis ou não, contribuíram para que o curso adquirisse um formato peculiar. Tanto no contexto nacional quanto na UFMG, foram encontrados os subsídios necessários para a criação de um novo curso que ao mesmo tempo atendesse às demandas por uma formação mais reflexiva e crítica e que permitisse à universidade manter sua posição no cenário educacional. Portanto, o movimento pela criação do curso foi bem-sucedido, o que resultou na aprovação da sua proposta no ano de 2003.

## **6.6 A aprovação da proposta para o vestibular de 2004**

Finalmente, com uma solução apresentada pelo Reitorado, os obstáculos financeiros e de recursos humanos foram vencidos.

[...] foi que o César [Francisco César de Sá Barreto, reitor] garantiu um recurso para começar a construção da parte nova da [Escola de

Enfermagem] isso foi aprovado junto com, foi encaminhado junto com a aprovação do curso..porque a escola precisaria de um prédio novo. Então o César deixou, não sei se foi 680 mil [reais], era um valor... e a Ana Lúcia [Gazzola, reitora após Sá Barreto] foi catando e inteirando e o prédio foi construído, mas isso foi aprovado junto...porque uma das (reivindicações) que a escola tinha e isso foi discutido o tempo inteiro era o espaço físico,não é?Porque essa era uma das queixas das pessoas, como é que vai por um curso aqui dentro desse (inaudível) espaço, mas aí a gente conseguiu e isso foi um álibi... porque a hora que aprovou o recurso não dava pra tudo, mas era um recurso que já dava pra caminhar, dava pra fazer o projeto, dava pra começar a obra e a Ana Lúcia garantiu depois...o que o César deixou [...] (SENA, 2015, p.11)

A garantia desses recursos veio comprovar a ideia inicial. A Escola só iria crescer e melhorar sua estrutura se investisse em um novo curso e saísse da condição de ofertante de um único curso. A Universidade, e não somente a Escola de Enfermagem, precisava de uma nova cara no século XXI, mais próxima das necessidades da sociedade e, por isso, houve tanto empenho da Reitoria em garantir os recursos.

As modificações necessárias feitas no desenho inicial do curso foram aceitas e, mesmo com o enquadramento dos módulos de conteúdo em disciplinas, foi possível manter da proposta original alguns conceitos importantes, como a inserção do aluno na prática desde o início do curso e o fim da dicotomia ciclo básico e ciclo profissional através de uma disciplina prática integradora dos conteúdos. Portanto, o curso conserva seu caráter interdisciplinar e integrado, o que reforça a fala de que é possível adotar um currículo integrado, sem a extinção das disciplinas, desde que seja feita uma inter-relação entre elas (GAZZINELLI, 2010).

Assim, vencidos os problemas orçamentários e de currículo, o Curso de Ciências da Nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais é criado pela Resolução N. 08/2003, de 25 de setembro de 2003, do Conselho Universitário (UFMG, 2003b). O curso nasce, portanto, disposto a estabelecer-se como um currículo inovador, capaz de preparar seus egressos para atuarem no complexo sistema econômico e social do país (UFMG, 2003a).

O desejo de todos os envolvidos e da própria Universidade com a criação e implantação do curso era tão grande que foi aberto um vestibular extraordinário. Assim, mesmo com o período de inscrição para o vestibular de 2004 encerrado, os interessados em concorrer a uma vaga no novo curso poderiam se inscrever no processo seletivo. Desse modo, pessoas que já estavam inscritas ou não naquela edição do vestibular puderam participar. O curso recebeu também alunos vindos de

transferência de outros cursos da UFMG e de cursos de Nutrição de outras IES (UFMG,2004).

A abertura do curso de Nutrição disse muito a respeito da iniciativa da UFMG em ampliar o acesso da comunidade à instituição e, com isso, ajudar na melhora dos índices de inclusão social, que passa a ser um importante eixo norteador das políticas educacionais no Brasil (MOEHLECKE, 2009). Além da abertura de novos cursos, houve a ampliação de 172 vagas na Graduação em várias áreas (UFMG, 2004b).

O curso de ciências da nutrição é aprovado na modalidade diurna com uma carga horária teórica de 3495 horas (295 horas em atividades obrigatórias e o máximo de 570 horas em atividades optativas) e 704 horas em estágios supervisionados. A duração prevista do curso é de nove semestres, com tempo mínimo de integralização em oito semestres e máximo de 16, com oferta de 60 vagas anuais divididas em duas entradas semestrais (30 alunos por turma). De acordo com as recomendações da flexibilização curricular, o curso previa a formação livre, com a possibilidade de integralização de até 60 horas de atividades e a formação complementar a fim de possibilitar ao aluno transitar por outras áreas do conhecimento. Isto posto, “A proposta do curso de Nutrição vai de encontro ao projeto da UFMG e seria, na verdade, o primeiro curso a incorporar a maioria dessas proposições [flexibilização]” (ATA DA SEXTA REUNIÃO, p.1).

Assim, em 2004, teve início a trajetória do Curso de Nutrição da UFMG, que contou com a participação de 1433 candidatos em seu primeiro vestibular, com uma concorrência de 23,88 alunos por vaga. Esse dado deixa claro o quão importante foi a criação desse curso no cenário da educação superior. Por fim, ressalta-se que o Curso de Nutrição da UFMG foi um curso que surgiu de um esforço coletivo para ser criado, tendo como base as demandas contemporâneas para a educação em saúde e com um formato inovador.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise de todo o material coletado para esta dissertação foi possível traçar muito além de um processo que durou quatro anos e que levou à aprovação do PPP do Curso de Nutrição da UFMG.

Através da metodologia adotada, que consistiu na Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), o entendimento de um contexto muito mais amplo foi possível, de forma a identificar os diversos eventos históricos que cercearam a realidade em que a proposta do curso foi pensada.

Diante das limitações da pesquisadora deste estudo na utilização da ADC, apenas alguns elementos de análise, que focalizavam aspectos mais gerais do discurso, foram priorizados, como a intertextualidade e a matriz social do discurso. Em relação aos aspectos mais próximos da linguística, o *ethos* e o significado de palavras se mostraram muito úteis para possibilitar um olhar mais aprofundado do discurso. Com a utilização conjunta desses elementos foi possível construir a narrativa da forma como ela se apresentou, direcionada para uma análise do processo de criação em si com forte apelo para o contexto. Ressalta-se que, apesar dessas limitações, foi possível construir um trabalho consistente com a metodologia adotada.

A intertextualidade, presente na dimensão da prática discursiva, como um elemento proposto pela ADC permitiu estabelecer como os discursos são construídos a partir de textos que os precedem e um verdadeiro movimento de influências. Assim, essa apropriação do conteúdo de outros textos pode aparecer explícita no discurso, como por meio das citações, ou de uma forma mais estrutural, como uma reformulação do original. A construção da linha do tempo apresentada nesta dissertação foi um dos resultados possíveis mediante a identificação do contexto tratado nos documentos.

A dimensão do texto do *ethos* possibilitou conhecer melhor os participantes da comissão por meio da construção do 'eu' no discurso. A construção dessa narrativa, após determinar o papel de cada um dentro do grupo, tornou-se mais consistente ao se apropriar da fala dos membros da comissão e alocando-as em posições estratégicas para reforçar o texto delineado. Assim, uma busca focada por informações sobre a política da universidade ou sobre o perfil profissional, por exemplo, foi possível a partir da caracterização dos membros da comissão. Além

disso, a definição de um dicionário tornou possível identificar alguns termos-chave, como aprender a aprender, formação crítico-reflexiva e profissional generalista, que caracterizam o currículo do Curso de Nutrição e entender como esses termos se articulavam nos documentos que definiam o contexto externo e os documentos relativos ao curso.

Por fim, no entendimento da prática social, pela matriz social do discurso, ficou evidente que o discurso estruturante que acompanha o cenário da saúde, da educação e no cenário político ia ao encontro de importantes mudanças. Os acontecimentos na saúde após a criação do SUS, com reformulação das práticas em saúde, foram capazes de impactar no processo de formação em saúde ao demandar por profissionais capazes de atuar em seu contexto, assim como o reconhecimento das questões sobre alimentação no texto do SUS foi um grande passo para a estruturação de políticas públicas nesse sentido. Portanto, fica claro como os discursos em diferentes âmbitos se confluem na medida em que as ações de um interferem nas ações de outro.

A criação do Curso de Nutrição da UFMG aconteceu nesse cenário que reivindicava um olhar mais amplo sobre os processos de formação. Com as discussões sobre as novas necessidades uma formação crítico-reflexiva, partindo de organizações curriculares que permitissem a integração dos conhecimentos e que formassem profissionais éticos com uma visão ampla sobre a realidade e competentes para atuar sobre ela, era latente.

Dessa forma, o Curso de Nutrição da UFMG nasce da necessidade de se atender a duas demandas: uma social, diante da emergência das questões sobre alimentação e nutrição; e a outra institucional, por ser um dos poucos cursos da área da saúde a não ser ofertado em uma instituição do porte da UFMG. Adicionalmente, havia um interesse particular da EEUFMG em sediar o curso para reforçar sua presença no cenário da universidade. Fica claro que o curso refletia a vontade de vários setores da UFMG e o espírito de seus idealizadores e fundadores, como também atendia às novas diretrizes do MEC e da UFMG, além de dar uma resposta ao novo desafio profissional imposto pelas complexas e variadas mudanças acontecidas nos últimos anos na sociedade.

Entretanto, mediante a análise do discurso, foi possível identificar que existe um abismo entre as recomendações dos documentos oficiais e sua real exequibilidade. Fato que foi um dos principais obstáculos da construção do Curso de Nutrição da

UFMG. Quando chegou no nível da prática, problemas do tipo orçamentário não permitiam executar todas as demandas idealizadas. Adicionalmente, embora novas formas de organização curricular fossem previstas, dentro da UFMG não possível concretizar um contorno diferente do tradicional currículo por disciplinas.

Mesmo com um currículo por disciplinas, a concepção do curso se manteve fiel ao referencial do currículo integrado e à formação do profissional generalista. Desse modo, o curso foi capaz de incorporar as principais demandas para a educação que já vinham sendo discutidas desde os anos 1980 no Brasil. Assim, o profissional formado no Curso de Nutrição da UFMG deveria ser capaz de refletir sobre a sua realidade e adotar uma postura científica e ética sobre a sua atuação, de forma a dar um fim à falta de confiança a que estava submetida à prática profissional.

Portanto, diante da riqueza do processo de construção de um Curso, a criação do Curso de Nutrição da UFMG não poderia ser esquecida no tempo e conhecida apenas por aqueles que se envolveram no processo. Todo o contexto por trás de sua criação, todas as discussões da comissão, cada ideia proposta e cada obstáculo superado contam uma história de persistência e trabalho árduo de pessoas muito competentes, não só nas suas áreas de atuação, mas como um grupo homogêneo.

Espera-se que este trabalho inspire a crença de que é possível inovar mesmo diante da realidade burocrática. Adicionalmente, espera-se que os documentos oriundos desse projeto e que irão compor o acervo do CEMEF-UFMG possam fomentar outros trabalhos e que a história da Graduação em Nutrição na UFMG não seja contada apenas até aqui. Há muito a ser desvelado após a execução do curso e muitos questionamentos ficam em suspensão, tais como “Quais os desafios enfrentados na execução do Curso de Nutrição da UFMG?”; “Quais as aproximações e os distanciamentos que poderão ser observados entre o PPP de criação do Curso e o âmbito da prática após sua criação?”; “Como o novo Curso é percebido pelos profissionais que vêm desenvolver atividades no mesmo?”.

## REFERÊNCIAS

ACUÑA, K.; CRUZ, T. Surgimento da Ciência da Nutrição e breve histórico das políticas do Brasil. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 27, n. 1/2, p.114-123, jan./jul. 2003. Disponível em:< [http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/1076/pdf\\_365](http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/1076/pdf_365)>. Acesso em: 14 set. 2015.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBUQUERQUE, V.S. et al. Currículos disciplinares na área de saúde: ensaio sobre saber e poder. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu v.13, n.31, p.261-72, 2009. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000400003>. >. Acesso em: 07 mar. 2016.

APERIBENSE, P.G.G.S.; BARREIRA, I.A. A Enfermeira Lieselotte Hoeschl Ornellas e o Surgimento da Profissão de Nutricionista. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.10, n.3, p.560-564, dez./ 2006. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452006000300028>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

ARRUDA, B. K. G.; ARRUDA, I. K. G. Marcos referenciais da trajetória das políticas de alimentação e nutrição no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife , v. 7, n. 3, p. 319-326, jul./set. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1519-38292007000300011>.> . Acesso em: 17 jun. 2015.

ASBRAN. **Histórico do nutricionista no Brasil, 1939 a 1989: coletânea de depoimentos e documentos**. São Paulo : Atheneu, 1991. 444p.

\_\_\_\_\_. **A formação do nutricionista no Brasil: sinopse de estudos e diagnósticos realizados nas três últimas décadas**. Brasília, 1992. 20p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Normatização**. Disponível em: <http://www.abnt.org.br/normalizacao/o-que-e/o-que-e>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BARROS, J. D'A. **A História Social: seus significados e seus caminhos** - Revista de História da Universidade Federal de Ouro Preto [online]. N. 15,p.235-256. 2005. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/46494234/Historia-Social-UFOP-2005>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BERNSTEIN, B. A. **Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.



BITTAR, M.; RUAS, C.M.S. Expansão da Educação Superior no Brasil e a formação dos oligopólios – hegemonia do privado mercantil. *Eccos*, São Paulo, n.29, p.115-133, set./dez. 2012. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71524734007>>. Acesso em: 17 out. 2015.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.276 de 24 de Abril de 1967**. Dispõe sobre a profissão de nutricionista e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5276.htm)>. Acesso em 17 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior. **Os cursos de Nutrição no Brasil: evolução, corpo docente e currículo**. Brasília, 1983. 280p. (Série Cadernos das Ciências da Saúde, n.6).

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal de 1988**. Brasília. 1988 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991**. Regulamenta a profissão de Nutricionista e determina outras providências. Brasília. 1991 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/l8234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8234.htm)>. Acesso em 03 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p.27894.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Portaria nº 710 de 10 de junho de 1999**. Aprova a Política Nacional de Alimentação e Nutrição. Brasília. 1999a. Disponível em:< [http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/52666f00474581288d6bdd3fbc4c6735/P-ORTARIA\\_710\\_1999.pdf?MOD=AJPERES](http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/52666f00474581288d6bdd3fbc4c6735/P-ORTARIA_710_1999.pdf?MOD=AJPERES)>. Acesso em: 26 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N°16 de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. 1999b. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei N° 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília.. 2001a. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) >. Acesso em 17 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 583 de 04 de abril de 2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 2001b. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES 5, de 7 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Nutrição. Brasília. 2001c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Nutr.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto N° 4.582 de 30 de janeiro de 2003**. Regulamenta o funcionamento do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA, e dá outras providências. Brasília, 2003a. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4582.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4582.htm)>. Acesso em 15 nov. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição 047 de 29 de abril de 2003**. Altera o artigo 6º da Constituição Federal. Brasília. 2003b Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/pec-alimentacao/pec-047-2003-senador-antonio-carlos-valadares-psb-se>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2007a. 48p.-(série B. Textos Básicos de Saúde). ISBN 85-334-0677-0. Disponível em:< [http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/politica\\_alimentacao\\_nutricao.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/politica_alimentacao_nutricao.pdf)>. Acesso em: 27 de Nov. 2015.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Módulo 10: Alimentação e nutrição no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2007b. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/aliment.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. 1 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 84 p. –(série B. Textos Básicos de Saúde). ISBN 978-85-334-1911-7. Disponível em:< <http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/pnan2011.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CACHAPUZ, A. F. O Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, o processo de Bolona e a Autonomia Universitária. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.53/2, p.01-09, mai./ago. 2010. Disponível em:< <http://rieoei.org/deloslectores/3440Carrelhas.pdf>>. Acesso em: 18 mar.2016.

CARDOSO, F.A.; DYTZ, J.L.G. Criação e consolidação do curso de enfermagem na universidade de Brasília: uma história de tutela (1975 - 1986). **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 2, p. 251-257, Jun./.. 2008. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452008000200008>.> . Acesso em: 25 jan. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Perfil da atuação profissional do nutricionista no Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em:< <http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/pesquisa.pdf>>. Acesso em 12 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **O papel do nutricionista na Atenção Primária à Saúde**. Brasília, 2008. Disponível em:< <http://www.cfn.org.br/eficiente/repositorio/cartilhas/61.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFN Nº 380/2005**. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência, por área de atuação, e dá outras providências. Brasília. 2005. Disponível em:< <http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/res/2005/res380.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

CORREIA, M..J.M ; ANJOS, D.F.; CHAVES, D.C. Os Reflexos da Fragmentação no Ensino de Química Dificultando a Compreensão das transformações atuais. In Simpósio Brasileiro de Educação Química, 8., 2010, Natal. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:< <http://www.abq.org.br/simpequi/2010/trabalhos/248-7796.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

COSTA, N.M.S.C. **Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil**. Revista de Nutrição, Campinas, v.12, n.1, p.5-19. 1999. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rn/v12n1/v12n1a01.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.

CYRINO, E.G.; TORALLES-PEREIRA, M.L. Trabalhando estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem

baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.3, p.780-788, mai./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n3/15.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

DELORS, J. **Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Disponível em:< <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> >. Acesso em: 07 mar. 2016.

ESTIVALETE, E.B. **Currículo Integrado: uma reflexão entre o legal e o real**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:< <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5774/1/000457206-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 320 p.  
FEBRAN. **II Seminário Nacional Sobre o Ensino de Nutrição**, Goiânia, 1989. 214 p.

FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, Lda. 1989.

FERREIRA NETO, J.L.; *et al.* Processos da construção da Política Nacional de Promoção da Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 10, p. 1997-2007, out./2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00032912>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

FILHO, M.B.; RISSIN, A. A transição nutricional no Brasil: tendências regionais e temporais. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.19, suppl.1, p.181-91, 2003. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2003000700019>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

FIORIN, B.P.A.; FERREIRA, L.S.; MANCKEL, M.C.M. A Lei 9394/96 como Política Educacional e o Trabalho dos Professores. **Debates em Educação**, v.5, n.9, p.93-105, jan./jun. 2013. Disponível em:< <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/969/639>>. Acesso em: 23 jan.2016.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, n.spe, p. 183-196, 2001. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

GAMBARDELLA, A.M.D.; FERREIRA, C.F.; FRUTUOSO, M.F.P. Situação profissional de egressos de um Curso de Nutrição. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.13, n.1, p.37-40, jan./abr. 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rn/v13n1/7921>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

GARRIDO, E. **Ensino construtivista de ciências: análise da interação verbal professor-aluno**. São Paulo: USP (mimeo). 1993.

[GAZZINELLI, M.F.](#).. Integração Curricular, uma opção legítima?. **Boletim UFMG**, p.2-2, 01 fev. 2010. Disponível em:< <https://www.ufmg.br/boletim/bol1681/2.shtml>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

GEUS, L.M.M.; *et al.* A importância na inserção do nutricionista na Estratégia Saúde da Família. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro , v. 16, supl. 1, p.797-804. 2011. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000700010>>. Acesso em: 28 de Nov. 2015.

GODOY, C. B.. O curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina na construção de uma nova proposta pedagógica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 4, p.596-603, jul./ago. 2002. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692002000400018>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

GOMES, A.P.; *et al.* Atenção primária à saúde e formação médica: entre episteme e práxis. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.36, n.4, p.541-549, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022012000600014>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

GRAÇA, P., GREGÓRIO, M.J. Evolução da política alimentar e de nutrição em Portugal e suas relações com o contexto internacional. **Revista SPCNA**. Porto, v. 18, n. 3, p. 79-96. 2012. Disponível em:< [http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/activeapp/wp-content/files\\_mf/1445614013Evoluc\\_a\\_odapoli\\_ticadealimentac\\_a\\_oenutric\\_a\\_oemP\\_ortugalesuasrelac\\_o\\_escomocontextointernacional.pdf](http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/activeapp/wp-content/files_mf/1445614013Evoluc_a_odapoli_ticadealimentac_a_oenutric_a_oemP_ortugalesuasrelac_o_escomocontextointernacional.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2015.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. 222 p.

HEINZLE, M.R.S.; BAGNATO, M.H.S. Recontextualização do currículo integrado na formação médica. **Pro-Posições**, Campinas, v.26, n.3, p.225-238, set./dez. 2015. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507811> >. acesso em: 02 abr. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004** / Organizadores: Ana Estela

Haddad ... [et al.]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Texto\\_de Referencia.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Texto_de Referencia.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2015.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIMA, V. V.. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.9, n.17, p.369-79, mar/ago 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a12.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

LODI, J. B. **A entrevista: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

LUZ, M.M.A. **Trajetória do Curso de Nutrição da Universidade Federal do Piauí: 1976-2008**. 2012. 263 f.. Dissertação (Mestrado em Alimentos e Nutrição). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. Disponível em:< <http://docplayer.com.br/4884671-Trajetoria-do-curso-de-nutricao-da-universidade-federal-do-piaui.html>>. Acesso em: 16 out. 2015.

LUZ, M.M.A.; *et al.* A formação do profissional nutricionista na percepção do docente. **Interface**, Botucatu , v. 19, n. 54, p. 589-601, jul./set. 2015. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0753>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

MACEDO, D.C.; *et al.* A construção da Política de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil. **Revista Simbio-Logias**, Botucatu, v.2,n.1, p.31-46, mai./j. 2009. Disponível em: <[http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/A\\_Construcao\\_da\\_Politica\\_de\\_Seguranca.pdf](http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/A_Construcao_da_Politica_de_Seguranca.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MAIA, A.M.R.; *et al.* Pesquisa Histórica: possibilidades teóricas, filosóficas e metodológicas para análise de fontes documentais. **História de Enfermagem: Revista Eletrônica**, Brasília, v.2,n.1, p.137-149, jan./jul. 2011. Disponível em:< [http://www.here.abennacional.org.br/here/n3vol1\\_reflexao.pdf](http://www.here.abennacional.org.br/here/n3vol1_reflexao.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2014.

MANCIBO, D.; VALE, A.A.; MARTINS, T.B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n. 60, p.31-50, jan./mar. 2015. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARQUES, W. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p.69-83, mar./j. 2013. Disponível em:<



<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100005>>. Acesso em: 08 de out. 2015.

MATOS, J.S., SENNA, A.K. História Oral como Fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, Rio Grande, v. 2, n.1, p.95-108, 2011. Disponível em: < <http://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395>>. Acesso em: 8 out. 2014.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Currículo Integrado e Formação Docente: entre diferentes concepções e práticas. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, n. 33, p. 124-138, mai. 2009. Disponível em:< <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MENEZES, M.G.; SANTIAGO, M.E. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.3, n.1, p.395-402, mar./set. 2010. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.15687/rec.v3i1.9100>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.461-487, maio/ago. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08>>. Acesso em: 14 out. 2015.

MOTTA, D. G ; OLIVEIRA, M. R. M. & BOOG, M. C. F. A formação universitária em nutrição. **Pro-Posições**, Campinas, v.14, n.1, p.69-86, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://educacaoemnutricao.com.br/documentos/aformacaouniversitariaemnutricao54667.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2016.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, v.10, p. 07-28, jul./dez. 1993. Disponível em:< <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

NOVELLI, G. Currículos por Módulo e formação para a competência: limites da experiência formativa. **Intermeio**, Campo Grande, v.14, n.28, p.121-133, jul./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio\\_v14\\_n28%20Giseli%20Novelli.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28%20Giseli%20Novelli.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2016.

NUNES, D. **Pesquisa historiográfica desafios e caminhos**. Revista de Teoria da História [online]. Goiânia, v.5, n.1, jun/ 2011. Disponível em: <

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/teoria/article/view/28959>>. Acesso em 10 ago. 2014.

PÁDUA, J.G.; BOOG, M.C.F. Avaliação da inserção do nutricionista na Rede Básica de Saúde dos municípios da Região Metropolitana de Campinas. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.19, n.4, p.413-424, jul./ago. 2006. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732006000400001>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

PAIVA, A.R., LOBATO, A.V.C. **O papel do MDS na institucionalização do Sistema Único de Assistência Social**. SER Social [online]. Brasília, v. 13, n. 28, p. 157-183, jan./jun. 2011. Disponível em:< [http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/5625/4673](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/5625/4673)>. Acesso em 17 out. 2014.

PAZINATO, M.S. **Alimentos: uma temática geradora do conhecimento químico**. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em:< [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4486](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4486)>. Acesso em: 14 abr. 2016.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos [online], v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 13 out. 2014.

PROTETTI, F.H. **Burocracia e pós-graduação Lato Sensu na UNESP: os cursos de especialização em Educação (1999-2010)**. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/11449/90166>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

PUJOLÀS, P.; LAGO, J.;NARANJO, M. Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. **Revista de investigación en educación**, Pontevedra, v.3, n.11, p.207-218, dez./ 2013. Disponível em:< <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/744/311>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

RAMOS, M.N. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário de educação profissional em saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV. 2008. p. 114-118. Disponível em: < <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf> >. Acesso em: 28 jan. 2016.

RAVAGNANI, C.L.C. **A Saúde na Formação Profissional em Serviço Social**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita



Filho, Franca, 2010. Disponível em:<  
[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98517/ravagnani\\_clc\\_me\\_fran.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98517/ravagnani_clc_me_fran.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 13 abr. 2016.

RESENDE, V.M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTOS, C.S.A.C. A inserção do nutricionista na estratégia da saúde da família: o olhar de diferentes trabalhadores da saúde. **Família, Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v.7, n.3, p.257-65, set./dez. 2005. Disponível em:<  
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/refased/article/view/8033/5656>>. Acesso em: 29 mar.2016.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p.15-49, nov. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300003>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

SCHON, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEGENREICH, S.C.D; CASTANHEIRA, A.M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009. Disponível em:<  
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a04v1762.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

SENA, R.R ; SILVA, K.L.MARQUES, R. C. ; VIANA, J.A. ; REZENDE, M. C. C. ; MAIA, L. L. Q. G. N. ; VIVEIROS, A. . **Educação permanente em saúde: análise crítica do seu discurso**. In: 66º Congresso Brasileiro de Enfermagem, 2014, Belém. Anais, 2014.

SILVA, J.G.; DEL GROSSI, M.E.; FRANÇA, CAIO GALVÃO (Orgs). **Fome Zero: a experiência brasileira**. Brasília: MDA, 2010. 360 f. Disponível em:<  
[http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user\\_arquivos\\_64/pageflip-4204234-487363-lt Fome Zero A experinc-1750637.pdf](http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/pageflip-4204234-487363-lt Fome Zero A experinc-1750637.pdf)>. Acesso em 03 abr. 2016.

SOARES, N. T.; AGUIAR, A.C. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. **Revista de Nutrição**, Campinas , v. 23, n. 5, p. 895-905, set./out., 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732010000500019> > Acesso em: 17 jul. 2015.

SORDI, M.R.L.; BAGNATO, M.H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.83-88, abr./1988. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11691998000200012>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

SOUZA, C.M. Memória e Oralidade: entre o individual e o social. **Textos e Debates** [online]. Paricarana, v.1, n. 12. 2007. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.18227/2217-1448ted.v1i12.1149>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

TARDIDO AP, FALCÃO MF. O impacto da modernização na transição nutricional e obesidade. **Revista Brasileira de Nutrição Clínica**, São Paulo, v.21, p.117-24, 2006.

UNESCO. **Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução Complementar Nº01/90 de 25 de outubro de 1990**. Transforma as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UFMG em Resolução Complementar. Belo Horizonte. 1990. Disponível em:< <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Normas-Academicas>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário. **Parecer nº 522 de 08 de junho de 1999**. Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 1999a. Disponível em:< <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Estatuto>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Portaria Nº 3392 de 30 de dezembro de 1999**. Institui a Comissão Especial para elaboração do projeto de criação do Curso de Graduação em Nutrição. Belo Horizonte. 1999b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria Nº 1826 de 02 de agosto de 2000**. Altera a Comissão Especial para elaboração do projeto de criação do Curso de Graduação em Nutrição. Belo Horizonte. 2000.

\_\_\_\_\_. Câmara de Graduação. **Parecer Nº CG/059/01 de 17 de abril de 2001**. Belo Horizonte. 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Diretrizes da Flexibilização Curricular de 19 de abril de 2001**. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2001b. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/dirCurriculares.pdf>>. Acesso em: 29 out.

\_\_\_\_\_. Comissão Permanente de Pessoal Docente. **Parecer N° 463/01 de 29 de maio de 2001**. Belo Horizonte. 2001c.

\_\_\_\_\_. Escola de Enfermagem. **Projeto de criação do Curso de Graduação em Ciências da Nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte. 88 p. 2003a.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário. **Resolução nº. 08, de 25 de setembro de 2003**. Cria o Curso de Graduação em Ciência da Nutrição, de interesse da Escola de Enfermagem. Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2003b Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/.../08uni2003nutricao.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Agências de Notícias**. 2004a. Disponível em:<<https://www.ufmg.br/online/arquivos/000691.shtml>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

2014.

\_\_\_\_\_. Curso de Ciência da Nutrição. **Revista Diversa**. 2004b. Disponível em:<<https://www.ufmg.br/diversa/5/nutricao.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Pro-reitoria de Graduação. **Criação de Cursos de Graduação: instruções gerais para a montagem de processos**. 2008. Disponível em:<[https://www.ufmg.br/reuni/wp.../criacao\\_de\\_cursos\\_de\\_graduacao.doc](https://www.ufmg.br/reuni/wp.../criacao_de_cursos_de_graduacao.doc)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Faculdade de Letras**. Histórico. 2016a. Disponível em:< <http://www.lettras.ufmg.br/site/pt-BR/institucional/historico>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Nossa História**. 2016b Disponível em:< <http://www.enfermagem.ufmg.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Mostra das Profissões**. 2016c. Disponível em:<<https://www2.ufmg.br/mostradasprofissoes/Mostra/Cursos/Ciencias-da-Saude/Fonoaudiologia>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Matriz curricular do Curso de Nutrição**. 2012. Disponível em:<[http://enut2.ufop.br/upload/MatrizCurricularNutricao\\_2013.pdf](http://enut2.ufop.br/upload/MatrizCurricularNutricao_2013.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Matriz curricular do Curso de Nutrição**. 2009. Disponível em:< <http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/crp/ntr/www/wp-content/uploads/2011/05/matriz-nutri%C3%A7%C3%A3o-13.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

VASCONCELOS, F.A.G.O. Nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**. Campinas, v. 15, n. 2, p.127-138, mai./ago. 2002. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732002000200001>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. A ciência da nutrição em trânsito: da nutrição e dietética à nutrigenômica. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.23, n.6, p.935-945, nov./dez./2010. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732010000600001>>. Acesso em: 01 mai. 2014.

\_\_\_\_\_; CALADO, C.L.A. Profissão Nutricionista: 70 anos de história no Brasil. **Revista de Nutrição**. Campinas, v. 24, n. 4, p.605-617, jul./ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732011000400009>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

VIEIRA, B.L.C.; *et al.* Academia da Cidade: um serviço de promoção da saúde na rede assistencial do Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 95-102, jan./.. 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000100011>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

YPIRANGA, L.; GIL, M.F. **Formação profissional do nutricionista: por que mudar?** In: CUNHA, D.T.O., YPIRANGA, L., GIL, M.F. (Org.). II Seminário Nacional sobre o Ensino de Nutrição. Goiânia : FEBRAN, 1989. p.20-36.

### **Atas e Relatórios do processo de criação do Curso de Nutrição da UFMG**

Ata da primeira reunião da Comissão Especial para elaboração da proposta do Curso de graduação em ciências da nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

Ata da segunda reunião da Comissão Especial para elaboração da proposta do Curso de graduação em ciências da nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

Ata da terceira reunião da Comissão Especial para elaboração da proposta do Curso de graduação em ciências da nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

Ata da quarta reunião da Comissão Especial para elaboração da proposta do Curso de graduação em ciências da nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

Ata da sexta reunião da Comissão Especial para elaboração da proposta do Curso de graduação em ciências da nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000

Relatório da I Oficina de Trabalho para construção da proposta de criação do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais realizada nos dias 06 e 07 de dezembro, 1999.

Relatório da II Oficina de Trabalho para construção da proposta de criação do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais realizada no dia 14 de abril, 2000.

### **Entrevistas**

LUNA, Helmuth Guido Siebald, Belo Horizonte, Brasil, 13 nov. 2015. 125 min. Entrevista concedida a Rita de Cássia Marques e Aline Viveiros.

MICHALICK, Marilene Suzan Marques, Belo Horizonte, Brasil, 24 nov. 2015. 92 min. Entrevista concedida a Rita de Cássia Marques e Aline Viveiros.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, Belo Horizonte, Brasil, 12 nov. 2015. 101 min. Entrevista concedida a Rita de Cássia Marques e Aline Viveiros.

SENA, Roseni Rosângela de, Belo Horizonte, Brasil, 13 nov. 2015. 79 min. Entrevista concedida a Rita de Cássia Marques e Aline Viveiros.

SOARES, Rosângelis Del Lana, Belo Horizonte, Brasil, 9 out. 2015. 40 min. Entrevista concedida a Aline Viveiros.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevistas

#### **Roteiro semi-estruturado para a condução das entrevistas**

1. Qual seu envolvimento, anterior ao início de sua participação na Comissão de Elaboração do Projeto político-pedagógico, com a área de Nutrição?
2. Como e qual foi sua participação na Comissão?
3. Como sua unidade ou grupo de trabalho recebeu a proposta de criação do curso de Nutrição da UFMG e seu possível envolvimento em atividades didáticas voltadas para esse curso?

## APÊNDICE 2 – Lista de Documentos Escritos

	Documentos
1	Projeto Político-Pedagógico de Criação do Curso de Nutrição da UFMG. Ano: 2003.
2	Relatório da I Oficina de trabalho para a construção da proposta de criação do Curso de Nutrição. Ano: 1999
3	ATA da primeira reunião da Comissão para Elaboração do PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG. Ano: 2000
4	ATA da segunda reunião da Comissão para Elaboração do PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG. Ano: 2000
5	ATA da terceira reunião da Comissão para Elaboração do PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG. Ano: 2000
6	ATA da quarta reunião da Comissão para Elaboração do PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG. Ano: 2000
7	ATA da quinta reunião da Comissão para Elaboração do PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG. Ano: 2000
8	Relatório da II Oficina de trabalho da Comissão da criação do Curso de Nutrição da UFMG. Ano:2000
9	ATA da sexta reunião da Comissão para Elaboração do PPP de criação do Curso de Nutrição da UFMG. Ano: 2000
10	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Nutrição. Ano: 2001
11	Lei N. 8080 de 1990 – Criação do Sistema Único de Saúde
12	Lei N. 8234 de 1991 – Regulamentação da Profissão de Nutricionistas
13	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ano 1996
14	Constituição Federal Brasileira de 1988
15	Diretrizes de Flexibilização Curricular UFMG. Ano: 2001
16	Parecer N° 463/01 de 29 de maio de 2001 da Comissão Permanente de Pessoal Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
17	Parecer N° CG/059/01 de 17 de abril de 2001 da Câmara de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais
18	<b>Portaria N° 3392 de 30 de dezembro de 1999.</b> Institui a Comissão Especial para elaboração do projeto de criação do Curso de Graduação em Nutrição
19	<b>Parecer n° 522 de 08 de junho de 1999.</b> Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais
20	<b>Resolução n°. 08, de 25 de setembro de 2003.</b> Cria o Curso de Graduação em Ciência da Nutrição, de interesse da Escola de Enfermagem. Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais

## APÊNDICE 3 – Ficha de organização dos documentos coletados

<b>Código</b>	<b>Caracterização do material</b>	<b>Resumo</b>
DOCNUTRI01	Projeto de criação do curso de graduação em Ciências da Nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais. Data: jun/2003 Localização: Colegiado de Graduação do Curso de Nutrição/UFMG Páginas: 91	Documento que descreve a proposta para a criação do curso de graduação em nutrição na UFMG. Contém os seguintes tópicos: Histórico, justificativa, situação da profissão, concepção do curso, proposta pedagógica, estrutura do curso, dados relativos ao curso, explicitação dos conteúdos da grade curricular, grade curricular, flexibilização, descrição do espelho da carga horária, participação de unidades acadêmicas da UFMG, construção da viabilidade, capacidade instalada, cenários de ensino-aprendizagem, recursos humanos necessários, equipamentos e materiais necessários por unidade, detalhamento dos equipamentos e materiais, recursos físicos, bibliografia, anexos.



## APÊNDICE 4 – Dicionário

Os termos abaixo foram definidos utilizando-se o elemento “significado de palavras” que faz parte da dimensão de análise textual do método de ADC por Fairclough (2001). Esses termos foram selecionados a partir de seu aparecimento constante no discurso dos depoentes e nos documentos escritos que foram utilizados para o desenvolvimento da dissertação.

**Aprender a aprender** – O conceito de aprender a aprender tem como referência a definição de *auto-regulação da aprendizagem*, que engloba as tarefas de planificação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno, através da aquisição de estratégias *metacognitivas* para organizar autonomamente este processo (IMAGINÁRIO, 2007). É uma expressão que surge como resultado das proposições educacionais construtivistas afinadas ao projeto neoliberal, considerado um projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX. São pedagogias que retiram das escolas o dever de transmissão do conhecimento, deixando este processo a cargo dos próprios estudantes na busca pela verdade (DUARTE, 2006).

**Burocracia:** A burocracia estabelece relações de autoridade, demarcada por normas relativas aos meios de coerção e de consenso. É uma teoria desenvolvida por Weber ao estudar o processo de administração asiático, como o taylorismo (TRAGTENBERG, 1971). Diz respeito a uma relação hierárquica que se estabelece através de postos e níveis de autoridades, além de um sistema de mando e subordinação com gerência das atividades e tarefas delegadas por uma figura de comando. Dessa maneira a administração é formalizada mediante documentos, que terminam por regular a conduta e as atividades das pessoas. Outra característica descrita por Weber (1982, p. 269 apud FARIA & MANEGHETTI, 2011) em relação à burocracia é que ela torna mais forte os segredos, conhecimentos e intenções por meio de uma estrutura organizada em pequenas sessões. Dessa forma, tem-se o poder do especialista fragmentado. Assim, apresenta um caráter racional dominado por regras, meios e fins regras (WEBER, 1982 apud FARIA & MANEGHETTI, 2011).

**Formação crítico-reflexiva** – O conceito de crítico-reflexivo entra em cena, no Brasil, especialmente a partir da criação do SUS em 1990, quando as discussões sobre o perfil profissional para se atuar no setor saúde intensificam (FERREIRA, FIORINI & CRIVELARO, 2010). Assim, um profissional crítico-reflexivo é aquele com competência política para transformar a realidade social. O processo pedagógico que possibilita o desenvolvimento desse perfil profissional deve possibilitar espaços para a mobilização, construção e a elaboração e expressão da síntese do conhecimento (SORDI & BAGNATO, 1998).

**Currículo Integrado** - O currículo integrado trabalha com maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção (RAMOS, 2009). A integração permite uma

perspectiva mais relacional, fazendo com que os saberes escolares e os saberes cotidianos caminhem em sintonia, reduzindo a visão hierarquizada e dogmática do conhecimento (RAMOS, 2009). Em geral, a integração está associada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à maior compreensão da realidade e dos conteúdos culturais (MATOS & PAIVA, 2009).

**Competência** - Segundo o parecer 16 de cinco de outubro de 1999 do Conselho Nacional de Educação, o conceito de competência pode ser traduzido como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, 1999).

**Interdisciplinaridade** - A interdisciplinaridade, de acordo com o Dicionário de Educação Profissional (2008), é o intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências. É uma interação entre as ciências que deveria conduzir à transdisciplinaridade, ou seja, até o ponto onde não há mais fronteiras entre as disciplinas. Pode ser entendida como o caminho do conhecimento unitário e totalizante do mundo de forma que não haja mais fragmentação do saber. Por último, diz respeito à utilização de várias disciplinas para resolução de um problema concreto ou para a compreensão de um fenômeno (PEREIRA, 2008).

**Profissional generalista** – Profissional generalista é aquele capaz de atuar sobre os complexos desafios cotidianos. Essa referência de perfil profissional ganha destaque, principalmente, através dos intensos debates acerca da habilitação de sujeitos preparados para atuar de acordo com as necessidades da Política Nacional de Saúde (RAVAGNANI, 2010).

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N°16 de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

DUARTE, NEWTON: **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Coleção contemporânea.

FARIA, J.H.; MENEGHETTI, F. K. Burocracia como organização, poder e controle. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo , v. 51, n. 5, p. 424-439, set./out. 2011. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902011000500002>> . Acesso em: 10 abr. 2016.

FERREIRA, R.C.; FIORINI, V. M.L.; CRIVELARO, E. Formação profissional no SUS: o papel da Atenção Básica em Saúde na perspectiva docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro , v. 34, n. 2, p. 207-215, abr./ jun. 2010.

Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022010000200004>> . Acesso em: 10 abr. 2016.

IMAGINÁRIO, L. Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego. In PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre educação**. 1 ed. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. 2007. Disponível em:<<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AprendizagemVida/5-AprendizagemLongoVida.pdf>>. Acesso em: 29 jan, 2015.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Currículo Integrado e Formação Docente: entre diferentes concepções e práticas. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, n. 33, p. 124-138, mai. 2009. Disponível em:< <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PEREIRA, I.B. Interdisciplinaridade. In:\_\_\_\_\_.**Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV. 2008. p. 263-269. Disponível em:< <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

RAMOS, M.N. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV. 2008. p. 114-118. Disponível em: < <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf> >. Acesso em: 28 jan. 2016.

RAVAGNANI, C.L.C. **A Saúde na Formação Profissional em Serviço Social**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2010.

SORDI, M.R.L.; BAGNATO, M.H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.83-88, abr./1988. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11691998000200012>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

TRAGTENBERG, M. A teoria geral da administração é uma ideologia?. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo , v. 11, n. 4, p. 7-21, out./dez. 1971 . Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901971000400001>> . Acesso em 10 abr. 2016.

## APÊNDICE 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Dados de identificação**

Título do Projeto: O processo de criação do Curso de Nutrição (1999-2004) da Universidade Federal de Minas Gerais no contexto do SUS

Pesquisador Responsável: Rita de Cássia Marques

Instituição/Unidade Acadêmica: Universidade Federal de Minas Gerais/Escola de Enfermagem

Telefones para contato: (31) 3409-9181/ (31) 88992844

Depoente: \_\_\_\_\_

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O processo de criação do Curso de Nutrição (1999-2004) da Universidade Federal de Minas Gerais no contexto do SUS”, de responsabilidade da pesquisadora Rita de Cássia Marques, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de criação do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais no contexto do SUS.

Você responderá perguntas sobre o seu envolvimento com a área de nutrição no período estudado (1999-2004) e qual sua participação no processo de criação do Curso de Nutrição da UFMG. Gostaria de solicitar a gravação de suas respostas em formato de áudio e vídeo, de forma a ser o mais fiel possível a seus relatos.

Espera-se que esta pesquisa possa fornecer embasamento para outros cursos que serão criados e para aqueles em processo de mudança curricular e que também nos auxilie no processo de organização do acervo sobre o Curso de Nutrição no período estudado.

Sua contribuição é voluntária, e não resultará em nenhum tipo de remuneração ou benefício direto. Como se trata de uma pesquisa histórica é fundamental que as identidades dos envolvidos no fenômeno estudado sejam citadas, portanto, gostaríamos de solicitar sua aprovação para que seu nome seja identificado na narrativa que resultará do estudo. O constrangimento mediante a realização da entrevista é um risco passível de se ocorrer nesta pesquisa e agravado pela divulgação do nome do depoente nos resultados, o que poderá ser amenizado pelo anonimato das informações pessoais e dos dados coletados, caso assim queira. Firmo o compromisso de que os relatos obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa, publicações de artigos em revistas científicas e organização do acervo sobre o curso no Centro de Memória da Escola de Enfermagem da UFMG.

Para consideração aos preceitos éticos, este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais sob o parecer 1.057.305.

Você tem direito de obter quaisquer esclarecimentos sobre o estudo em qualquer fase da pesquisa e receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe foi apresentado. Além disso, poderá retirar seu consentimento em qualquer momento e não permitir a posterior utilização dos seus dados, sem que isso gere algum tipo de ônus ou prejuízo.

Será garantido o acesso, em qualquer etapa do estudo, aos coordenadores da pesquisa, Rita de Cássia Marques e Aline Viveiros, que podem ser encontrados na Escola de Enfermagem da UFMG no endereço Av. Alfredo Balena, 190, Santa Efigênia Belo Horizonte/MG. CEP: 30130-100. Para mais esclarecimentos sobre a pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Unidade Administrativa II, 2º andar. CEP: 31270-91. Tel: (0xx31) 3409-4592. Email: coep@prpq.ufmg.br.

Se estiver de acordo e as declarações forem satisfatórias, favor assinar o presente termo, dando seu consentimento para a participação da pesquisa em questão.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

Rita de Cássia Marques

Professora Associada EEUFMG

\_\_\_\_\_

Aline Viveiros

Mestranda em Enfermagem/ UFMG

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

*Ou*

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Depoente ou seu responsável legal

\_\_\_\_\_

Testemunha

## APÊNDICE 6– TERMO CESSÃO DEPOIMENTO



**CENTRO DE MEMÓRIA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM- UFMG**  
**Av. Alfredo Balena, 190. CEP 30130-100**  
**(31) 3409.9167 - cemenf@enf.ufmg.br**



**TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO GRAVADO EM  
 ÁUDIO E/OU EM VÍDEO**

**CEDENTE:** \_\_\_\_\_,  
 nacionalidade: \_\_\_\_\_, estado civil: \_\_\_\_\_, profissão:  
 \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade RG \_\_\_\_\_, emitida pelo  
 \_\_\_\_\_, e do CPF nº \_\_\_\_\_, domiciliado e residente na Rua/Av./Praça  
 \_\_\_\_\_.

**CESSIONÁRIO:** Centro de Memória da Escola de Enfermagem - UFMG, estabelecido à Av. Alfredo Balena, 190.

**OBJETO:** Entrevista gravada em áudio e/ou em vídeo para compor o acervo do Centro de Memória da Escola de Enfermagem - UFMG.

**DO USO:** Declaro ceder ao Centro de Memória da Escola de Enfermagem - UFMG, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental dado por mim sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros do depoimento de caráter histórico e documental prestado ao entrevistador (a) \_\_\_\_\_ na cidade de: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, num total de \_\_\_\_ minutos gravados em áudio e/ou em vídeo.

O Centro de Memória da Escola de Enfermagem – UFMG fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins culturais e acadêmicos, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

\_\_\_\_\_  
 (Local)

\_\_\_\_\_  
 (Data)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Depoente/Cedente

**ANEXOS****ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

**Projeto: CAAE – 43703715.3.0000.5149**

**Interessado(a): Prof<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Marques  
Departamento de Enfermagem Aplicada  
Escola de Enfermagem- UFMG**

**DECISÃO**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 06 de maio de 2015, o projeto de pesquisa intitulado "O processo de criação do Curso de Nutrição (1999-2004) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS)" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

**Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz  
Coordenadora do COEP-UFMG**



## ANEXO 2 – Módulos de Conhecimento do Curso de Nutrição da UFMG (2003)

## BLOCO 1 (Módulos 1 e 2)

Conhecimentos	Alimento e meio ambiente	Atividade Prática Integradora- API
Aspectos socioeconômicos da produção, distribuição e consumo (soc, economia, geociências e antropologia).	Cadeia alimentar Produção do alimento Avaliação da qualidade do alimento Modificação genética Alimento e determinantes socioeconômicos	Trabalho monografia acompanhando todo o processo de produção ao consumo do alimento *
Processo de produção, conservação e avaliação da qualidade do alimento (química e bioquímica do alimento).	Higiene e manipulação dos alimentos	* cada aluno escolherá um alimento para trabalhar no acompanhamento desta trajetória – da produção ao consumo, analisando os processos biológicos, químicos e sociais envolvidos.
Microbiologia do alimento	Lixo orgânico – <u>compostagem</u>	
Alimento e meio ambiente – cadeia alimentar (biologia)	Análise sensorial dos alimentos	
Geografia Econômica		

A API é desenvolvida em grupo monitorado por um professor e no seu interior são programados cursos concentrados de computação.

## BLOCO 2 (Módulo 3)

Conhecimentos	Alimento/homem nutriente (substrato)	API
Digestão e absorção dos nutrientes (bioquímica)	Conhecer sistemas orgânicos do ponto de vista morfológico e funcional	Crítica a cardápios de creches/asilos diagnosticando problemas e apontando formas de superá-los
Reação aos alimentos (imunologia)	Respostas alteradas do substrato	
Avaliação nutricional (clínica e bioquímica)	Estado nutricional: avaliação	
Função preventiva dos alimentos	Alimentos funcionais Técnicas de dinâmica de grupo (Educação)	

## BLOCO 3 (Módulos 3 e 4)

Conhecimentos	Homem, saúde, sociedade	API
Nutrição humana do indivíduo normal	Desenvolvimento humano	Diagnóstico nutricional regional e local
Ciclos da vida	Saúde coletiva	Trabalho educativo para atendimento aos diferentes ciclos de vida
Concepção	Políticas de saúde Pública	Trabalho em restaurantes comercial e institucional
Gestação	Análise e gerenciamento de bancos de dados na saúde	
Lactação	Capacitação pedagógica para saúde	Dieta hospitalar – restaurante geral (não atenção ao doente)
Pré-escola		
Escolar/Adolescente		
Adulto/Idoso		
Normas do RDA		
Bioestatística		
Epidemiologia		
Demografia		
Computação		



## BLOCO 4 (Módulos 5,6,7)

Conhecimentos	Homem – Nutrição em situações especiais	AP
Fisiopatologia sistêmica Parasitologia Microbiologia Psicologia Técnicas de abordagem Anamnese Exame clínico Interpretação de exames complementares	Nutrição clínica Nutrição de Prematuros Nutrição de Atletas Diagnóstico, tratamento e controle de processos patológicos Terapia de nutrição artificial (enteral e parenteral)	Restaurante hospitalar Consulta Ambulatorial

## BLOCO 5 (Módulo 7)

Conhecimentos	Gestão Nutricional
Economia Administração Custos Marketing Método de APCC (Avaliação de Perigos e Pontos Críticos de Controle)	Administração de serviços de alimentação Técnicas em dietética (Indústria alimentar) Desenvolvimento de novos produtos Controle de qualidade e análise de alimentos

## ANEXO 3 – Grade de disciplinas do Curso de Nutrição da UFMG (2003)

**MÓDULO 1\* – Alimento e Meio Ambiente**

<u>CONTEÚDO</u> (disciplina)	<u>COD.</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u> Total/ Teórica / Prática	<u>CRÉ DITO</u>	<u>EMENTA</u>
Ecologia Aplicada à Nutrição		75/45/30	5	Cadeia alimentar. Relação meio ambiente e alimento. Tratamento de lixo, sobras e restos orgânicos. Educação Ambiental
Química Fundamental I		60/45/15	4	Fundamentos da teoria atômica da matéria, átomos e moléculas em sistemas biológicos, ligações químicas e forças moleculares, orbitais híbridos; grupos funcionais em compostos orgânicos e inorgânicos; estrutura, propriedade e nomenclatura de substâncias orgânicas.
Geoeconomia em Nutrição		60/60/00	4	Aspectos geográficos e econômicos da produção, distribuição e consumo de alimentos no Brasil e no Mundo
Alimentação e Cultura		45/45/00	3	Processo de apropriação dos alimentos pelo homem. Aspectos culturais, sociais e políticos associados à alimentação. Difusão de hábitos alimentares modernos.
Ciência dos Alimentos		45/45/00	3	O início da pesquisa em Nutrição. O nutricionista: do seu surgimento à atualidade. História da profissão. Áreas de atuação e tendências da profissão. <i>Código de ética da profissão</i>
Bioética		15/15/00	1	Introdução à ética. Estudo da lógica básica e raciocínio indutivo e dedutivo.
<b>Optativa</b>		<b>45</b>	<b>3</b>	
<b>Vivência Profissional</b>				<b>15/00/15</b>
Opções: a) Atividades teórico/práticas de manipulação e preparo dos alimentos; b) desenvolvimento de atividades científicas utilizando abordagens quantitativas e qualitativas para a formação de pesquisadores na área de nutrição.				

**API****Atividades Práticas Integradoras**

Acompanhamento e observação crítica dos processos pelos quais passam os alimentos desde o cultivo ou produção, até o consumo. Visitas agendadas à CEASA, sacolões, hortas comunitárias, indústrias de alimentos etc.

Carga Horária  
15/00/15

## MÓDULO 2 – Alimento / Meio Ambiente / Nutriente

CONTEÚDO (disciplina)	CÓD.	CARGA HORÁRIA Total / Teórica/ Prática	CRÉDITO	EMENTA
Estrutura e função celular		60/15/45	4	Bases moleculares da estrutura celular animal e vegetal. Formação do tecido vegetal
Química Fundamental II		60/45/15	4	Água, soluções, pH e tampões, equilíbrio, reações de oxidação e redução, viscosidade, osmose; termoquímica, calor e ondas; métodos quantitativos macroanalíticos e espectrofotométricos
Higiene e Microbiologia de Alimentos		90/60/30	6	Proteção dos alimentos e segurança alimentar. Contaminação dos alimentos. Microorganismos de importância e suas interações com os alimentos. Crescimento microbiano nos alimentos. Conservação dos alimentos da ação microbiana. Doenças transmitidas pelos alimentos.
Composição dos Alimentos		30/30/00	2	Alimentos nutrientes, grupos de alimentos. Tabelas de composição de alimentos. Pirâmide alimentar.
Uso da Informática em Nutrição		15/00/15	1	Acesso e utilização da informação especializada em nutrição. Organização, documentação e normatização da informação
Genética e Nutrição		30/30/00	2	Bases moleculares da herança. Biotecnologia. Transgênicos. Melhoramento genético de alimentos
Ética e Cultura		15/15/00	1	Paradigmas culturais. Deontologia. Ética ambiental e nos negócios.

Optativa 45 3

Vivência Profissional 15/00/15

Opções:

- a) Atividades teórico/práticas de composição dos alimentos, utilizando tabelas de composição química e "software" para cálculo de nutrientes. b) desenvolvimento de atividades científicas utilizando abordagens quantitativas e qualitativas para a formação de pesquisadores na área de nutrição.

API

Atividades Práticas Integradoras

Acompanhamento e observação crítica dos métodos de conservação dos alimentos, higiene pessoal e ambiental. Destino das sobras e embalagens.

Carga Horária 30/00/30

MÓDULO 3<sup>a</sup> – Homem X Alimento

CONTEÚDO (disciplina)	COD.	CARGA HORÁRIA Total/ Teórica / Prática	CRÉ- DITO	EMENTA
Química e Bioquímica de Alimentos		60/60/00	4	Constituintes dos alimentos. Propriedades físicas, químicas e bioquímicas. Alterações com o processamento e armazenamento.
Bioquímica Nutricional		45/45/00	3	Aproveitamento e produção dos macro e micronutrientes pelo organismo. Integração metabólica. Comportamento metabólico e no jejum e estado pós absorção.
Sistemas Funcionais do Corpo Humano		120/60/60	8	Estrutura, organização e homeostase dos diversos sistemas do corpo humano. Sistema digestivo, <u>cardio-vascular</u> , respiratório, renal, endócrino, locomotor, nervoso, <u>hematopoético</u> e imunológico.
Alimentação e Sociedade		45/45/00	3	A alimentação, os indivíduos e os grupos sociais. Os indivíduos como ser social e suas interações nos grupos e nas organizações. Trabalho em grupos interativos e em equipe <u>multi profissional</u>
Capacitação Educacional para Saúde em Nutrição		30/30/00	2	Conceito de Educação. Elaboração de cursos, palestras e treinamentos. Ação educacional em saúde para populações e grupos específicos. Educação nutricional: conceitos, objetivos e metodologias. Planejamento e execução de programas em educação para a saúde.
Optativa		60	4	

API
<b>Atividades Práticas Integradoras</b>
Participação em campanhas educativas, enfocando a disponibilidade dos alimentos, hábitos alimentares, aspectos biopsicossociais em grupos específicos tais como: creches, escolas, asilos, orfanatos etc.
Carga Horária 15/00/15
ENA

Vivência Profissional	15/00/15
Opções:	
a) Atividades teórico/práticas de planejamento, elaboração, execução e avaliação de programas educativos em grupos de diabetes, hipertensão, obesidade, <u>nefropatias</u> etc; b) desenvolvimento de atividades científicas utilizando abordagens quantitativas e qualitativas para a formação de pesquisadores na área de nutrição.	

Formação Livre: 2 créditos

## MÓDULO 4 – Homem X Alimento

CONTEÚDO (disciplina)	CÓ- DIGO	CARGA HORÁRIA Total/ Teórica/ Prática	CRÉDITO	EMENTA	API
Avaliação Nutricional		90/60/30	6	Avaliação nutricional: <u>anamnese</u> , <u>exame físico</u> , <u>antropometria</u> e <u>composição corporal</u> . Métodos especiais. Avaliação bioquímica. Avaliação do atleta e fisiologia do esforço.	<b>Atividades Práticas Integradoras</b>
Ciclos da Vida		150/90/60	10	Aspectos peculiares do crescimento, desenvolvimento <u>neuro-psico-motor</u> e emocional nas diversas fases da vida. Principais características do comportamento da criança, adolescente, adulto e idoso. Requerimentos e recomendações nutricionais nas diversas fases da vida	Avaliação nutricional nos ciclos da vida.
Análise de Alimentos		60/15/45	4	Estudo dos métodos físicos, químicos e <u>físico-químicos</u> , utilizados na análise dos alimentos	Carga Horária 15/00/15
Optativa		30	2		

## Vivência Profissional

30/00/30

## Opções:

a) Atividades teórico/práticas de avaliação global do estado nutricional de indivíduos sadios em diferentes situações fisiológicas tais como: gestação, lactação, prática de esportes etc; b) desenvolvimento de atividades científicas, utilizando abordagens quantitativas e qualitativas para a formação de pesquisadores na área de nutrição.

Formação Livre – 3 créditos

**MÓDULO 5 – Saúde e Nutrição**

<b>CONTEÚDO</b> (disciplina)	<b>COD.</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b> Total/ Teórica/Prática	<b>CRÉ- DITO</b>	<b>EMENTA</b>
<b>Dietética</b>		90/30/60	6	Funções, fontes, aquisição, preparo e conservação dos alimentos; técnica dietética e modificações decorrentes do preparo dos alimentos em situações normais e especiais; gastronomia
<b>Bioestatística</b>		60/60/00	4	Apresentação de dados (tabelas e gráficos) medidas de tendência central, faixas de referência. Modelos probabilísticos e inferência estatística em problemas da área de nutrição.
<b>Administração em Unidades de Alimentação e Nutrição</b>		90/60/30	6	Princípios de Organização Contábil. Controle de Custos e Controles Financeiros Aplicados a Serviços de Alimentação. Gestão de Materiais e Estoques. Administração e Desenvolvimento de Recursos Humanos. Gestão Financeira e de Marketing. Orçamento.
<b>Epidemiologia e Saúde Coletiva</b>		75/75/00	5	Conceitos em saúde. Saúde e desenvolvimento. Organização de sistemas de saúde. Bases conceituais da epidemiologia para o estudo da distribuição, etiologia, controle e prevenção das doenças em populações Nutrição e políticas públicas de saúde. Estratégias de implementação de ações públicas
<b>Planejamento De Cardápios</b>		60/15/45	4	As leis da alimentação; guias de alimentação racional; distribuição proporcional das refeições; planejamento de cardápios.

**Vivência Profissional**

30/00/30

**Opções:**

a) Atividades teórico/práticas de vivência do nutricionista em situação que possibilite a análise da relação entre o perfil da saúde da população brasileira e a oferta e demanda da rede hierarquizada de serviços de saúde; b) desenvolvimento de atividades científicas, utilizando abordagens quantitativas e qualitativas para a formação de pesquisadores na área de nutrição.

## MÓDULO 6 – Saúde e Nutrição

<b>CONTEÚDO</b> (disciplina)	<b>CÓD.</b>	<b>CARGA</b> <b>HORÁRIA</b> Total/ Teórica/ Prática	<b>CRÉDITO</b>	<b>EMENTA</b>
<b>Processamento de Alimentos</b>		75/75/00	5	Instalação, localização, higienização e sanitização de Unidades de Processamento de Alimentos. Processamento e conservação de alimentos: processos físicos e químicos. Materiais de embalagem. Armazenamento.
<b>Nutrição em Saúde Pública</b>		45/45/00	3	Importância da Nutrição em Saúde Pública. Transição nutricional. Situação nutricional da população brasileira. Aspectos epidemiológicos e estratégias de intervenção em doenças relacionadas com a Nutrição. Vigilância alimentar e nutricional.
<b>Terapia Nutricional I</b>		120/60/60	8	Alterações fisiopatológicas e imunológicas do sistema digestivo, em estados infecciosos e distúrbios nutricionais e terapia nutricional. Bases da terapia nutricional artificial

Optativa

60

4

**Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva**

120/00/120

Atuar em serviços de nutrição social em situações que permitam a sistematização e consolidação do conhecimento e possibilitem o desenvolvimento de habilidades e atitudes concernentes com a prática profissional

## MÓDULO 7 – Gerenciamento em Nutrição

<b>CONTEÚDO</b> (disciplina)	<b>CÓ- DIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b> Total/ Teórica/ Prática	<b>CRÉDI- TO</b>	<b>EMENTA</b>
<b>Terapia Nutricional II</b>		90/45/45	6	Alterações fisiopatológicas, imunológicas dos sistemas cardiovascular, respiratório, neuro-endócrino, renal e nas doenças metabólicas. Terapia nutricional.
<b>Introdução à Toxicologia de Alimentos</b>		30/30/00	2	Princípios de toxicologia. Tipos de intoxicação e metabolismo de substâncias tóxicas. Substâncias naturalmente presentes nos alimentos, formadas no processamento e de origem microbiana. Aditivos e contaminantes. Substâncias alergênicas.
<b>Gestão em Unidades de Alimentação</b>		90/60/30	6	Planejamento e gerenciamento. Padronização de processos e produtos. Higiene e segurança no trabalho. Manuais de boas práticas. Controle de qualidade. Método de avaliação de perigo e pontos críticos de controle - APPCC. Refeições transportadas. Programa de alimentação do trabalhador.

**Estágio Supervisionado Nutrição Clínica I** 60/00/60

**Serviços de Alimentação e Nutrição I** 60/00/60

Duas opções de estágio a serem oferecidos obrigatoriamente em revezamento de 15 alunos em cada área.

Atuar em serviços de nutrição clínica e /ou unidades de alimentação e nutrição em situações que permitam a sistematização e consolidação do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades e atitudes concernentes com a prática profissional.



### MÓDULO 8 – Ciência da Nutrição: O Profissional em Atuação

<b>Estágio Supervisionado, Nutrição Clínica II</b>	<b>60/00/60</b>
<b>Serviços de Alimentação e Nutrição II</b>	<b>60/00/60</b>

Atuar em serviços de nutrição clínica e /ou unidades de alimentação e nutrição em situações que permitam a sistematização e consolidação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e atitudes concernentes à prática profissional

**Estágio Supervisionado em: Internato Rural: 150/00/150**

Atuar em serviços de nutrição sócio, clínica e /ou em unidades de alimentação e nutrição em situações que permitam a sistematização e consolidação do conhecimento, em área rural e o desenvolvimento de habilidades e atitudes concernentes com a prática profissional

Optativas	120	8
-----------	-----	---

### MÓDULO 9 – Ciência da Nutrição: O Profissional em Atuação

<b>Estágio com ênfase na área específica</b>	<b>195/00/195</b>
--	-------------------

Atuação em área escolhida pelo aluno como área de ênfase na sua formação profissional. Será o momento de aprofundamento de conhecimentos e aperfeiçoamento de habilidades e atitudes.

No final deste período o aluno deverá apresentar o trabalho final, que pode ser: monografia, projeto de pesquisa, relatório de pesquisa, relatório de trabalho de campo, artigo.

Optativas	180	12
-----------	-----	----