



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

Desafios da formação pedagógica em nutrição

*Cardoso, Cleia Grazielle Lima do Valle**; *Costa, Nilce Maria da Silva Campos***;
*Moraes, Bibiana Arantes***

Resumo

Objetivou-se investigar a formação pedagógica, as facilidades e as dificuldades com a docência e os motivos da escolha da carreira de professores de curso de Nutrição de instituição federal de ensino superior. Realizou-se estudo qualitativo descritivo e exploratório com 11 professores com aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, analisados por estatística descritiva simples e análise de conteúdo respectivamente. A maioria dos docentes não teve formação pedagógica, os motivos que levaram à escolha da profissão foram a influência familiar e de antigos mestres, a vocação e a necessidade financeira. As facilidades com a docência foram: domínio do conteúdo, aptidão para falar em público, acolhimento dos colegas e gostar da docência e as dificuldades foram a insegurança inicial, relacionamento com alunos e colegas, falta de infraestrutura e de formação pedagógica. O estudo demonstra necessidade de projetos institucionais de desenvolvimento docente no ensino em saúde.

Palavra-chave: Docência; ensino em saúde; nutricionista; pesquisa qualitativa

Trabalho realizado para a dissertação de Mestrado em Nutrição e Saúde da Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás. Apresentado no 22/10/2015 e admitido no 28/07/2016.

Trabajo realizado en el marco de la tesis de Maestría en Nutrición y Salud de la Facultad de Nutrición de la Universidad Federal de Goiás. Presentado el 22/10/2015 y admitido el 28/07/2016.

AUTORAS: *Universidade Paulista, Faculdade de Nutrição (Goiânia, Brasil). **Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Nutrição (Goiânia, Brasil).

CONTACTO: cleiagraziele@yahoo.com.br



Desafíos de la formación docente en nutrición

Resumen

El objetivo fue investigar formación pedagógica, facilidades y dificultades con la docencia y el porqué de la carrera de profesores del curso de Nutrición de la institución federal de enseñanza superior. Se realizó un estudio cualitativo descriptivo y exploratorio con 11 profesores aplicando cuestionario y entrevista semi-estructurada, analizados por estadística descriptiva simple y análisis de contenido respectivamente. La mayoría de ellos no tuvo formación pedagógica. Tuvieron influencia familiar, antiguos maestros, vocación y necesidad financiera. Facilidades con docencia fueron: dominio del contenido, aptitud para hablar en público, acogida de colegas y gusto por docencia, ya las dificultades fueron inseguridad inicial, relacionamiento con alumnos y colegas, falta de infraestructura y de formación pedagógica. El estudio demuestra la necesidad de proyectos institucionales de desarrollo docente en enseñanza en salud.

Palabra-clave: Docencia; enseñanza en salud; nutricionista; investigación cualitativa

Challenges of teacher training on nutrition

Abstract

This study aimed to investigate pedagogical training, the ease and difficulty of teaching, and the reasons for choosing the career course of Nutrition education at a federal institution of higher education. This is a descriptive and exploratory qualitative study involving 11 teachers with a questionnaire and semi-structured interviews, analyzed by simple descriptive statistics and content analysis respectively. Most teachers had no pedagogical training, the reasons that led to the choice of profession were the influence of family and other role models, the job, and financial need. Teaching was facilitated through content mastery, ability to speak in public, reception of colleagues, and affinity for teaching, and difficulties were initial insecurity, relating to students and colleagues, lack of infrastructure, and formal pedagogical training. The study demonstrates the need for teacher development opportunities in health education.

Keywords: Teaching; health education; nutritionist; qualitative research

I. Introdução

A tendência da educação atual abandona a ideia do ensino tradicional centrado no professor e procura despertar no estudante a capacidade de pensar, de resolver problemas e de inserir-se em uma sociedade complexa (Lazzarin *et al.*, 2010; Nilsson *et al.*, 2010; Garcia e Ailva, 2011).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) não é específica quanto à necessidade de formação pedagógica para o exercício da função docente no ensino universitário. Ela exige, apenas, o domínio do conteúdo específico e a titulação, deixando a cargo de cursos de mestrado e doutorado a preparação para o magistério superior (Brasil, 1996; Costa, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Nutrição, por um lado, deixam como facultativa a formação docente por meio da licenciatura plena e, assim como a LDB, não são específicas quanto à formação do professor. Todavia, as DCN apregoam mudanças no papel docente, pois postulam que os professores devem ser facilitadores e mediadores do processo ensino-aprendizagem e que o processo de ensinar deve estar voltado à cidadania, à capacidade de agir e interagir no meio social. Essas recomendações relacionam-se diretamente com o papel docente, devendo o professor adequar-se a elas (Brasil, 2001).

Além disso, observa-se a valorização do êxito na área específica de atuação profissional como requisito para a prática da docência no ensino superior em cursos da área da saúde (Canuto e Batista, 2009; Costa, 2010; Rodrigues e Mendes Sobrinho, 2008). Acredita-se que um bom profissional seja, por consequência, um bom professor. Pensamento este equivocado, pois não basta possuir o saber da prática profissional. O saber docente é heterogêneo e envolve conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos, profissionais e experienciais (Tardif, 2002).

Para Papi e Martins (2010) o conceito de formação «pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas», como o conjunto dos cursos concluídos ou graus alcançados. As autoras consideram que a formação de professores apresenta algumas especificidades constitutivas, como a de que o conceito de formação possui uma dimensão pessoal que se relaciona ao desenvolvimento humano. O que impossibilita sua vinculação restrita ao âmbito da técnica e também que não se deve desconsiderar a responsabilidade que o indivíduo tem sobre sua própria formação.

Assim, a formação pedagógica aos docentes é a apreensão e construção de saberes e conhecimentos, atitudes e instrumentos necessários à prática

pedagógica (Perim *et al.*, 2009; Rodrigues e Conterno, 2009). No entanto, esta formação não se reduz ao preparo didático (Rodrigues e Mendes Sobrinho, 2008; De Longhi *et al.*, 2014). Na verdade, é um processo complexo que exige constante reavaliação, envolve o domínio do processo ensino-aprendizagem e integra o desenvolvimento cognitivo e o afetivo-emocional, com espaço para a interação e a interdisciplinaridade.

A construção de uma identidade profissional docente se dá quando este se reconhece dentro deste campo e/ou área de formação. Neste sentido, para que haja o asseguramento de profissional docente são fundamentais ações mais efetivas para sua formação ao longo dos processos de profissionalização continuada que contemplem os vários saberes específicos da área: os saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional docente inerente a estar, ou não, em outras áreas de atuação de sua formação acadêmica (Pimenta e Anastasiou, 2002).

No Brasil, um número pequeno de cursos universitários preocupa-se com a formação dos professores e nem mesmo oferecem ou exigem capacitação didático-pedagógica dos docentes. Assim como não incentivam o desenvolvimento das atividades docentes (Oliveira e Koifman, 2013).

A revisão sistemática realizada em 76 periódicos nacionais sobre a formação docente em saúde constatou a necessidade de mudança na área para que se possa permitir a elaboração de projetos institucionais de desenvolvimento docente (Araujo *et al.*, 2013).

Nota-se no Brasil, a realização de pesquisas sobre docência e formação de professores da área da saúde em cursos de medicina (Garcia e Ailva, 2011; Canuto e Batista, 2009; Costa, 2010), odontologia (Lazzarin *et al.*, 2010) e enfermagem (Rodrigues e Mendes Sobrinho, 2008). Em relação aos cursos de Nutrição, os trabalhos são praticamente inexistentes, o que revela a importância de pesquisas que apontem a realidade vivenciada e indiquem caminhos para melhoria da qualidade da docência exercida por egressos deste curso (Costa, 2009).

Ao considerar a complexidade indenticional do profissional docente e o seu papel formativo para com os discentes e como tal ofício é exercido, uma alternativa viável se faz por meio de um estudo de cunho qualitativo, pois este possibilita ir além de dados numéricos, uma vez que identifica e possibilita a compreensão da subjetividade dos indivíduos permeada pelos modos de pensar/viver e os processos de relações humanas (Minayo, 2014).

Assim, este estudo teve como objetivo investigar o processo de formação pedagógica, os motivos da escolha da carreira docente e as facilidades e

dificuldades da docência de professores de Nutrição de uma instituição pública de ensino superior.

II. Métodos

Foi realizado um estudo de abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório com professores do curso de Nutrição de uma instituição federal de ensino superior.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram um questionário e uma entrevista semiestruturada adaptados do trabalho de Costa (2005). Estudo este originalmente realizado com docentes de medicina. Ambos foram testados, por meio de estudo-piloto com professores que não se enquadravam no grupo participante da pesquisa, para verificar o grau de entendimento e realizar as modificações necessárias.

O questionário permitiu a obtenção de informações sobre a identificação do professor com dados sobre formação docente, atividades desenvolvidas em ensino, pesquisa e extensão. As entrevistas foram realizadas com o auxílio de um roteiro com os eixos norteadores referentes à formação em docência, o desejo de se tornar professor, as influências recebidas, as facilidades e dificuldades da carreira.

Os critérios de inclusão foram ser professor efetivo da instituição e ter aceitado o convite para participar da pesquisa. Como critérios de exclusão considerou-se ser professor substituto ou convidado e/ou estar em afastamento das atividades docentes no momento da coleta de dados.

Para obter o acesso aos professores, o projeto de pesquisa foi apresentado à coordenação do curso de Nutrição da instituição participante. Após a aprovação do projeto, foi solicitada a relação nominal dos professores, além dos telefones e endereços eletrônicos para facilitar o convite e organização dos procedimentos de coleta de dados.

Todos os professores que se enquadravam nos critérios de inclusão foram convidados, por meio de correio eletrônico, a participar da pesquisa. Dos 22 docentes convidados, apenas dois (9,1%) recusaram-se a participar da investigação.

Os dados foram coletados em encontro da pesquisadora com cada docente, nas dependências do curso de Nutrição, sobre o qual foi aplicado o questionário e realizada a entrevista semiestruturada gravada em áudio, com duração média de 40 minutos.

Para determinar o número de professores a serem entrevistados, foi utilizado o critério de saturação dos dados para indicar a finalização da

captação de novos participantes (Fontanella *et al.*, 2008). À medida que as entrevistas eram realizadas foi elaborada uma tabela de saturação de dados (Fontanella *et al.*, 2011).

As entrevistas tiveram seus conteúdos transcritos imediatamente após sua realização e, posteriormente, foram ouvidas algumas vezes para permitir correções, facilitar a leitura e a compreensão (Minayo, 2014).

Para garantir o anonimato, os sujeitos da pesquisa foram identificados pela letra «P» (Professor) acompanhada do número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Os dados obtidos por meio do questionário foram analisados segundo a metodologia da estatística descritiva. Para a análise dos dados coletados na entrevista semiestruturada foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, um conjunto de técnicas de análise das comunicações e de tratamento da informação contida nas mensagens. Tal método baseia-se na inferência, sem, contudo, perder a objetividade e a sistematização das características das mensagens (Bardin, 2009).

A realização deste estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da instituição pesquisada sob protocolo n.º 172/2011.

Como um estudo qualitativo, com amostra não randomizada e não representativa, os resultados não podem ser generalizados.

III. Resultados e discussão

Participaram do estudo 11 professores, sendo 81,8% (9/11) doutores e 18,2% (2/11) mestres, que trabalhavam em regime de dedicação exclusiva, 90,9% do sexo feminino (10/11), com idade entre 29 e 59 anos. O tempo de docência variou entre um e 40 anos, sendo que 72,7% (8/11) atuavam há mais de 10 anos e 27,3% (3/11) entre um e 10 anos como docentes.

Os entrevistados revelaram dividir a carga horária entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão, assistência e administração. A maioria, 81,8% (9/11) atuava no ciclo profissional do curso e 63,6% ministrava de cinco a oito disciplinas no momento da coleta de dados e 36,4% de uma a quatro disciplinas.

A presença da maioria de professores do sexo feminino neste trabalho reflete o perfil profissional dos nutricionistas relatado por Vasconcelos e Calado (2011), que encontraram 96,5% de nutricionistas brasileiros pertencentes ao sexo feminino e 79,4% com idade entre 20 e 40 anos.

III.1. A escolha da carreira docente

Quando indagados sobre os motivos da escolha da carreira docente, o principal motivo relatado por 63,6% (7/11) dos professores foi o interesse pela carreira nesta área, seguido pela inspiração em antigos mestres, mencionada por 54,5% (6/11) dos pesquisados, como pode ser identificado nas falas abaixo:

«Eu tinha professores que, para mim, eram exemplos, e que também me incentivaram a seguir essa vida acadêmica.» (P1)

«Eu gostava muito desse contato com o estudante, que é o que eu mais gosto. Nossa eu adoro dar aula, gosto demais.» (P5)

As motivações citadas entre eles, no que dizem respeito ao interesse pela docência, assemelham-se às encontradas por Canuto e Batista (2009) e Castanho (2002) em suas pesquisas. O estudo de Cunha (1999), por sua vez, encontrou que 60% dos professores perduram na docência por razões circunstanciais. O que difere dos resultados obtidos nesta investigação.

No estudo presente constatou-se a influência de antigos professores sobre os entrevistados, que relataram ter escolhido esta profissão inspirados em antigos mestres e respaldados em modelos de professores que foram internalizados por cada um. Resultado presente similarmente em estudos que investigaram essa temática (Costa, 2009; Rodrigues e Mendes Sobrinho, 2008). Fator que pode colaborar para a perpetuação do modelo tradicional de ensino.

A escolha da carreira docente, pelos indivíduos pesquisados, foi majoritariamente justificada pela influência familiar, juntamente com os motivos pessoais como o gostar da profissão, o interesse e a afinidade pelo ensino. Este resultado converge com a conclusão do estudo realizado na Holanda que demonstra a importância do exemplo e da admiração na escolha desta profissão (Duvivier *et al.*, 2009). Assim, foi indicada por 45,4% (5/11) dos pesquisados a influência familiar como fator definidor da escolha da carreira docente, bem como a necessidade financeira, por 27,3% (3/11):

«Eu sou filha de professora. Na minha família tem vários professores» (P8)

«Tinha que garantir algum sustento, e foi por isso que eu comecei na atividade acadêmica» (P3)

III.2. A (não) formação docente

Com relação à formação em docência, 63,6% dos pesquisados afirmaram não ter tido qualquer instrução pedagógica antes do início da carreira docente. Após o início da atuação como professor esta formação ocorreu para a maioria (90,9%) por meio de disciplina da área pedagógica cursada em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*:

«Apesar de ter sido uma única disciplina isolada, que foi só naquele momento do mestrado, [...] trabalhava um pouco dessas práticas pedagógicas» (P8)

«No mestrado foi interessante saber que existe literatura sobre isso, através dos trabalhos, através da relação com o professor da disciplina» (P2)

A falta de formação pedagógica encontrada neste estudo também foi relatada por trabalho realizado na Finlândia, no qual a maioria dos professores não possuía formação específica ou tinha realizado apenas cursos de pequena duração (Postareff *et al.*, 2007). No Brasil, em curso de medicina foi encontrado que 62,86% dos professores não tiveram formação em docência no início da carreira (Costa, 2010).

De um modo geral, a formação docente, por meio de disciplina em cursos de pós-graduação, representa um treinamento didático ou de exercício docente que se fundamenta na ideia de que o professor precisa conhecer técnicas de ensino e de avaliação (Batista, 2005). Isto pode ser identificado quando a maioria dos professores entrevistados nesta pesquisa considerou como formação pedagógica somente os conteúdos técnicos sobre as questões que perpassam a docência e não levaram em conta a possibilidade de uma formação diferente desta. Segundo Steinert *et al.* (2005), as iniciativas de formação docente privilegiadas pelas instituições de ensino consistem em programas formais tais como seminários, cursos, programas longitudinais e *workshops* que timbram a formação como treinamento didático/exercício docente.

As formas tradicionais de formação de professores frequentemente expõem os docentes a «reflexões teóricas produzidas por outros» e ao contato com leituras e/ou palestras e conferências. Maneiras estas que, para contribuir em uma perspectiva reflexiva, devem ser inseridas em uma proposta de formação que leve em conta a prática docente. Caso contrário, pouco contribuirão para o desenvolvimento profissional dos docentes (Cunha, 2014).

A formação didática do professor deve ser parte do processo e não a única opção de capacitação para o exercício da atividade docente (Steinert, 2010).

A formação do professor universitário pode acontecer não apenas como treinamento didático/exercício docente, mas também por meio de processo reflexivo, levando em consideração a avaliação das próprias experiências e o diálogo crítico com as diversas teorias pedagógicas (Batista e Batista, 2014). Importante frisar que, em meio a isso, ela deve propiciar a formação do profissional/cidadão e devendo se alterar os projetos pedagógicos que privilegiam a formação de técnicos profissionais (Oliveira e Koifman, 2013). O papel do educador na sua própria qualificação merece ser destacado neste percurso, visto ser sua a iniciativa de reflexão sobre a própria prática.

A formação reflexiva habilita o professor a pensar, criticar, propor mudanças por meio da autoavaliação, da avaliação pelos pares, da observação de colegas e da assistência à comunidade (De Longhi *et al.*, 2014; Steinert, 2010; Batista e Batista, 2014). O processo de formação reflexiva pode ocorrer a partir da elaboração dos projetos políticos-pedagógicos das instituições com a criação de currículos que promovam a reflexão, a interdisciplinaridade e a interação entre colegas de trabalho e também dos professores com os estudantes. Outra maneira de promover este tipo de aperfeiçoamento são as atividades de desenvolvimento docente que permitem discussões e análise das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes e que podem ocorrer com periodicidade e definidas pela coordenação dos cursos (Garcia e Ailva, 2011).

Como pontos positivos da formação docente foram assinalados pelos indivíduos pesquisados: a aquisição de conhecimentos na área de educação, o melhor preparo para a prática docente e para o relacionamento com os alunos, além do aperfeiçoamento da capacidade de análise crítica.

Como pontos negativos os professores ressaltaram a pequena carga horária, a falta de atividades práticas, a falta de aplicabilidade dos conhecimentos para a área da saúde e a superficialidade dos conteúdos:

«Fiz cursos, acho que ajudaram, acrescentaram, mas [...] não foi algo tão significativo» (P11)

Vários professores, 63,6% (7/11), fizeram colocações sobre a importância do saber adquirido com a experiência docente cotidiana:

«Eu considero que eu fui aprendendo. Aprendi fazendo» (P10)

«Eu me formei docente foi com a experiência, a vivência, com fazer cursos, com discutir, com o viver prático» (P6)

As práticas de monitoria e auxílio aos antigos mestres também foram citados:

«Acho que fui me formando professor durante a graduação, com as monitorias. Eu apoiava os professores que eu trabalhei, tanto na organização das aulas práticas quanto de aulas teóricas» (P5)

O ingresso na carreira da maioria dos professores que participaram desta investigação, como se viu, aconteceu sem um preparo específico e a formação baseia-se principalmente na prática cotidiana da docência. Este resultado vem de encontro ao que advoga Costa (2010). Autora para a qual, sendo uma formação não profissional onde se aprende ensinando e na qual a formação seria uma simples repetição de experiências vivenciadas anteriormente, é um processo importante, mas não suficiente para vencer as dificuldades apontadas pelos docentes em suas atuações.

Quando questionados sobre como deveria ser a formação pedagógica de professores de Nutrição, 81,8% (9/11) consideraram que a realização de cursos específicos de formação pedagógica seria uma boa opção para capacitar os docentes. Há que se considerar que ocorre, diante deste quadro, um despreparo do professor sobre o domínio da teoria e da prática educativa, o que se reflete na construção do «conhecimento pedagógico necessário para planejar, organizar e implementar o processo de ensino-aprendizagem» (Rodrigues e Mendes Sobrinho, 436; 2008).

Além disso, 27,3% (3/11) dos docentes indicaram a necessidade de inserir no curso de graduação disciplinas que possibilitem a formação para a docência e que ampliem o conhecimento das práticas pedagógicas. A prática do nutricionista também foi apontada como uma maneira de formar o professor, visto que a atuação como nutricionista alarga os horizontes do conhecimento teórico adquirido na graduação.

Estudos demonstram que na área da saúde ocorre a valorização do bom profissional para o exercício da docência (Costa, 2010; Batista e Batista, 2014). Neste cenário, os professores são contratados por serem excelentes profissionais em seu campo de atuação, sem, no entanto, haver uma preocupação em propiciar a esse novo docente uma formação específica para o desenvolvimento dessa atividade. Este fato pode ser considerado como falta de profissionalismo, o que ocasiona a secundarização da atividade e tem provocado uma diminuição da qualidade da docência (Steinert *et al.*, 2005).

III.3. Facilidades no início da docência

Como facilidades vivenciadas no início da docência, 72,7% (8/11) dos professores pesquisados apontaram o ambiente acolhedor da universidade, o apoio dos colegas e 27,3% (3/11) sinalizaram a facilidade de falar em público:

«Eu cheguei aqui e encontrei um grupo muito pequeno de pessoas, de colegas muito disponíveis a ajudar» (P10)

«Eu tenho facilidade de comunicação, isso é uma característica minha. Desde criança eu sempre fui muito destemida com relação à comunicação, a conversar com as pessoas» (P2)

Também foram apontadas como facilidades a vontade de ser professor e gostar da atividade docente por 27,3% (3/11), além do domínio do conteúdo referido por 18,2% (2/11) dos professores:

«Fácil é que eu gostava muito [...] tinha muito prazer de vir» (P5)

«O mais fácil eu acho que foi o conteúdo que eu ministrava porque eu tinha bastante experiência» (P1)

Os entrevistados revelaram ter tido facilidades no exercício da carreira docente demonstrando que, para ser professor, é importante possuir vocação, gostar da atividade de ensino, além de dominar o conteúdo e, principalmente, ter facilidade de comunicação (Stenfors-Hayes *et al.*, 2011). Estas características apontadas como facilidades na atuação docente, podem colaborar, mas não são suficientes para garantir a qualidade do ensino, devendo a formação pedagógica ser considerada e estimulada (Quadros *et al.*, 2012).

III.4. Dificuldades no início da docência

A dificuldade relatada com maior frequência pelos entrevistados, 63,6% (7/11), foi a falta de formação didático-pedagógica:

«A maior dificuldade foi a sala de aula mesmo, de técnicas, de fazer a sala de aula em si. Porque eu tinha toda a formação, conteúdo teórico, [...], mas a didática mesmo para eu dar a aula, isso foi muito difícil, eu só fui pegando depois» (P13)

«Foi muito difícil, justamente por não ter essa formação em educação» (P7)

«A dificuldade foi saber como você ensina. Na verdade, você não transfere um conteúdo. Fazer com que os alunos tenham interesse pelo que você está ali apresentando» (P3)

A falta de formação pedagógica apresentou-se neste estudo em consonância com o encontrado em pesquisa realizada com professores de medicina, que identificou ter sido esta a maior dificuldade assinalada pelos docentes (Costa, 2010).

O professor não é formado de uma hora para a outra, a capacidade de educar não é natural e deve ser desenvolvida exigindo tempo e amadurecimento para a sua construção, além de empenho na formação para exercer a atividade com qualidade (Garcia e Ailva, 2011; Castanho, 2002). O professor não pode ser apenas um conhecedor do conteúdo da disciplina que leciona, mas deve ser também um avaliador de sua prática educativa (Mancebo, 2007).

A importância da formação específica para a carreira docente citada pelos entrevistados vem ao encontro do trabalho de Cunha (1999), no qual professores afirmaram que a formação pedagógica foi capaz de fazê-los refletir sobre a realidade vivenciada e influenciou positivamente na mudança nas atitudes docentes.

Observa-se na formação específica a valorização de cursos de especialização, mestrado e doutorado que, na verdade, favorecem a formação de pesquisadores, mas não a de professores (Costa, 2010; Quadros *et al.*, 2012).

Assim, a formação docente deveria ser uma exigência das universidades no momento da contratação. Além disso, a instituição deveria ser responsável por propiciar atividades de desenvolvimento docente, que pudessem promover um aprendizado significativo, que levassem a mudanças de atitudes e comportamentos em sala de aula. Não é suficiente, entretanto, oferecer cursos de maneira isolada, é necessário uma educação permanente que propicie o desenvolvimento da competência para a docência.

A insegurança e a dificuldade de relacionamento com os alunos foram relatadas por 36,3% (4/11) como um entrave vivenciado no início da carreira:

«A maior dificuldade que eu tive foi a insegurança mesmo» (P1)

«Tive dificuldade em saber lidar com os alunos que me viam mais como uma colega do que como um professor» (P1)

Outros obstáculos citados foram a falta de infraestrutura da universidade (27,3%), a imaturidade profissional (18,2%), além das dificuldades com o conteúdo a ser ministrado e a falta de prática profissional como nutricionista apontadas por 9,1% dos professores:

«A gente não tinha um ambiente para estudo, [...] tinha muito barulho, muita distração e era muito difícil a gente dedicar tempo para o estudo» (P2)

«O que foi difícil [...] foi a idade, a imaturidade, ter acabado de sair da faculdade» (P5)

«Tive dificuldade com disciplinas muito complexas» (P7)

A falta de infraestrutura como barreira para a atuação docente também foi encontrada por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008), que constataram que a falta dos recursos materiais somados aos baixos salários seriam limitantes da qualidade do desempenho docente. Esse problema poderia ser minimizado com investimentos destinados a melhoria das condições de trabalho, o que permitiria aos docentes o crescimento profissional, além de poder proporcionar maior satisfação e mais qualidade no ensino.

Os problemas de relacionamento com colegas e gestores também foram relatados como dificuldades no início da carreira. Chama a atenção o fato do relacionamento com colegas ter sido apontado tanto como facilidade quanto como dificuldade inicial:

«Eu tive alguns embates, com a própria reitoria, com pró-reitoria, com a gestão da faculdade também. Nem sempre as coisas foram tão tranquilas» (P10)

O relacionamento com colegas e alunos deveria ocorrer de forma amigável e apoiadora, mas o que se percebe é uma dificuldade em buscar nos pares e também nos estudantes um *feedback* da atividade docente. Não é valorizada a troca de experiências entre colegas e, tampouco, entre professores e estudantes, fato que dificulta a formação integral do docente (Steinert, 2010).

Quando questionados sobre como enfrentaram as dificuldades, foram feitas referências ao apoio familiar e dos colegas, aos cursos de aperfeiçoamento, às disciplinas de pós-graduação, as experiências pessoais e ao estudo:

«Eu acho que venci as dificuldades vivendo. Enfrentando o medo. E com a experiência também. Anos aprendendo, discutindo com outros professores» (P6)

As dificuldades de relacionamento professor-professor, professor-aluno podem ser superadas com interação entre os membros do corpo docente, do trabalho em equipe feito por professor, alunos, pacientes e comunidade. Estudos realizados no Canadá (Baker *et al.*, 2010), Reino Unido (Harden, 2001) e Estados Unidos (Bandali e Craig, 2012) comprovaram que a interação e o trabalho em equipe são capazes de melhorar o relacionamento entre os professores e também com os estudantes, entre a academia e a comunidade. Conduta que pode contribuir com a obtenção de resultados significativos na qualidade dos profissionais formados e no tratamento oferecido à população.

Os resultados obtidos neste estudo apontam para o fato de que a construção da docência no ensino superior necessita de investimentos pedagógicos, administrativos e materiais e requer propostas e iniciativas institucionais que alterem as dimensões do processo ensino-aprendizagem e seus fundamentos teórico-pedagógicos (Oliveira e Vasconcellos, 2011).

Segundo Costa (2009: 103), «deve-se enfrentar o problema do desenvolvimento de programas de formação docente de forma constante, pois se faz necessária uma nova dinâmica de atuação docente perante as complexidades do mundo atual, e também que possa propiciar aos alunos as ferramentas intelectuais essenciais para uma atuação profissional competente».

Não bastará a elaboração de projetos político-pedagógicos inovadores se os docentes não estiverem preparados para desenvolvê-los. É importante, então, discutir as questões que perpassam a formação do nutricionista e dos demais profissionais de saúde, incluindo a formação dos professores e as práticas educativas empreendidas, «assumindo o desenvolvimento docente como um processo continuado, institucional, contemplando a pesquisa em colaboração em uma perspectiva interdisciplinar» (Steinert *et al.*, 2005: 133). Ao se valorizar a experiência prática dos docentes, poderão ser criadas condições para que eles participem da tomada de decisões e assumam a prática docente como campo de pesquisa.

IV. Conclusão

A formação pedagógica dos docentes de Nutrição que participaram desta investigação tem ocorrido em cursos de pós-graduação realizados após o início da carreira. Os motivos que levaram à escolha da carreira rela-

cionam-se com o interesse pela profissão e à inspiração em antigos mestres. O ambiente e o apoio dos colegas foram apontados como facilidades para o desenvolvimento das atividades docentes e a maior dificuldade citada pelos professores foi a falta de formação pedagógica.

A deficiência de trabalhos que discutam a formação do professor de Nutrição faz deste trabalho um instrumento significativo para a discussão de propostas de desenvolvimento docente em cursos de Nutrição, visto que os resultados encontrados demonstram a falta de preparo didático-pedagógico de nutricionistas que atuam como docentes.

O estudo sugere que haja uma reflexão nos atuais currículos dos cursos de nutrição no Brasil. Pois, sendo a área docente um campo de atuação profissional do nutricionista, se faz importante que este domínio seja parte do processo de ensino-aprendizagem não apenas nos cursos de mestrado, mas também na graduação.

Este estudo constata que pouca atenção tem sido dada à formação e desenvolvimento de docentes que atuam no ensino superior em Nutrição. Bem como sugere a necessidade de reflexão sobre as questões da docência universitária em saúde e sobre a premência da elaboração de projetos de desenvolvimento docente em uma perspectiva reflexiva que possa subsidiar mudanças pedagógicas imprescindíveis à formação de nutricionistas.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, E.C.; BATISTA, S.H.; GERAB, I.F. (2013). A produção científica sobre docência em saúde: um estudo em periódicos nacionais, en: *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(4): 486-492.
- BARDIN, L.(2009). Análise de conteúdo. Ed. 2. Lisboa: Edições 70.
- BANDALI, K.S.; CRAIG, R.; ZIV, A.(2012). Innovations in applied health: evaluating a simulation-enhanced, interprofessional curriculum, en: *Medical Teacher*, 34(2): 174-184.
- Baker, L.; Reeves, S.; Egan-Lee, E.; Leslie, K.; Silver, I. (2010). The ties that bind: a network approach to creating a programme in faculty development, en: *Medical Education*, (44(2): 132-139.
- BATISTA, N.A; BATISTA, S.H. (2014). Docência em saúde: temas e experiências. Ed 2. São Paulo: Editora Senac.
- BATISTA, N.A. (2005). Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise, em: *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(2): 283-294.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. (2010). Lei nº 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. [26 de outubro de 2012].

- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. (2001). Resolução nº 5, de 07 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Nutr.pdf>>. [20 de julho de 2011].
- CASTANHO, M.E. (2002). Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica, em: *Interface*, 6(10): 51-62.
- COSTA, N.M.S.C. (2005). A formação e as práticas educativas de professores de medicina: uma abordagem etnográfica. [tese] São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- COSTA, N.M.S.C. (2009). Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida?, em: *Revista de Nutrição*, 22(1): 97-104.
- COSTA, N.M.S.C. (2010). Formação pedagógica de professores de medicina, em: *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 18(1): 102-108.
- CUNHA, M.I. (1999) O bom professor e sua prática. Ed 8. Campinas: Papirus.
- CUNHA, M.I. (2014). Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?, em: *Avaliação*, 19(3): 789-802.
- CANUTO, A.M.M; Batista, S.H.S.S. (2009). Concepções do processo ensino-aprendizagem: um estudo com professores de medicina, em: *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(4): 624-632.
- DE LONGHI, A.L.; BERMUDEZ, G.M.A; ABENSUR, P.L.D; RUIZ-MORENO, L. (2014). Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora, em: *Interface*, 18(33): 759-769.
- DUVIVIER, R.J.; VAN DALEN, J.; VAN DER VLEUTEN, C.P.M.; SCHERPBIER, A.J.J.A. (2009). Teacher perceptions of desired qualities, competencies and strategies for clinical skills teachers, em: *Medical Teacher*, 31(1): 634-641.
- FONTANELLA, B.J.B; RICAS, J.; TURATO, E.R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas, em: *Cadernos de Saúde Pública*, 24(1): 17-27.
- FONTANELLA, B.J.B; LUCHESI, B.M.; SAIDEL, M.G.B; RICAS, J.; TURATO, E.R.; MELO, D.G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica, em: *Cadernos de Saúde Pública*, 27(2): 389-394.
- GARCIA, M.A.A, AILVA, A.L.B. (2011). Um perfil do docente de medicina e sua participação na reestruturação curricular, em: *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(1): 58-68.
- HARDEN, R.M. (2001). Looking back to the future: a message for a new generation of medical educators, em: *Medical Education*, 45(8): 777-784.
- LAZZARIN, H.C.; NAKAMA, L.; CORDONI JÚNIOR, L. (2010). Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem, em: *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 15(1s): 1801-1810.
- MANCEBO, D. (2007). Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer, em: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1): 74-80.
- MINAYO, M.C.S. (2014). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Ed 14. São Paulo: Hucitec.

- NILSSON, S.N.; PENNBRANT, S.; PILHAMMAR, E.; WENESTAM, C.G. (2010). Pedagogical strategies used in clinical medical education an observation study, em: *Medical Education*, 10(9): 1-10.
- OLIVEIRA, G.S.; KOIFMAN, L. (2013). Uma reflexão sobre os múltiplos sentidos da docência em saúde, em: *Interface*, 17(44): 211-218.
- OLIVEIRA, C.C.; VASCONCELLOS, M.M.M. (2011). A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior, em: *Interface*, 15(39): 1011-1024.
- PAPI, S.O.G.; MARTINS, P.L.O. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações, em: *Educação em Revista*, 26(3): 39-56.
- PERIM, G.L.; ABDALLA, I.G.; AGUILLAR-DA-SILVA, R.H.; LAMPERT, J.B.; STELLA, R.C.R.; COSTA N.M.S.C. (2009). Desenvolvimento docente e a formação de médicos, em: *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1s): 70-82.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. (2002). Docência no ensino superior. Ed 1. São Paulo: Editora Cortez.
- POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNE, S.; NEVGI, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education, em: *Teaching and Teacher Education*, 23(5): 557-571.
- QUADROS, A.L.; SILVA D.C.; SILVA, F.C.; ANDRADE, F.P.; ALEME, H.G.; OLIVEIRA, S.R.; *et al.* (2012). A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em química, em: *Ciência e Educação*, 18(2): 209-231.
- RODRIGUES, M.T.P.; MENDES SOBRINHO, J.A.C. (2008). Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor, em: *Revista Brasileira de Enfermagem*, 6(4): 435-440.
- RODRIGUES, R.M.; CONTERNO, S.F.R. (2009). Formación pedagógica em la visión de docentes de pregrado del área de la salud em Brasi, em: *Revista de Enfermería Herediana*, 2(1): 3-10.
- STEINERT, Y.; CRUOSS, S.; CRUOSS, R.; SNELL, L. (2005). Faculty development for teaching and evaluating professionalism: from programme design to curriculum change, em: *Medical Education*, 39(2): 127-136.
- STEINERT, Y. (2010). Faculty development: from workshops to communities of practice, em: *Medical Teacher*, 32(5): 425-428.
- STENFORS-HAYES, T.; HULT, H.; DAHLGREN, L. O. (2011). What does it mean to be a good teacher and clinical supervisor in medical education?, em: *Advances in Health Sciences Education*, 16(2): 197-210.
- TARDIF, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Ed 1. Petrópolis: Editora Vozes.
- VASCONCELOS, F.A.G; CALADO, C.L.A. (2011). Profissão de nutricionista: 70 anos de história no Brasil, em: *Revista de Nutrição*, 24(4): 605-617.