

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

A FORMAÇÃO DOCENTE DO NUTRICIONISTA: REVISÃO INTEGRATIVA

Cristini Turatti, Rodrigo Rodrigues de Freitas

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14356>

Submetido em: 2025-12-03

Postado em: 2025-12-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

A FORMAÇÃO DOCENTE DO NUTRICIONISTA: REVISÃO INTEGRATIVA

CRISTINI DA ROSA TURATTI¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7401-2584>
<crisini.turatti@gmail.com>

RODRIGO RODRIGUES DE FREITAS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7051-1610>
<rodrigues.rodrigo@animaeducacao.com.br>

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Tubarão, SC, Brasil.

² Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Tubarão, SC, Brasil.

RESUMO: Por muito tempo, a formação do docente na área da nutrição foi realizada através de conhecimentos técnicos e com uma didática espelhada nos exemplos de professores. Atualmente, a formação do nutricionista como docente é oriunda principalmente dos Programas de Pós-graduação, sendo ineficiente por falta de conteúdos específicos que enfatizem a formação pedagógica e a prática docente. Este estudo tem como objetivo descrever e analisar a produção sobre formação docente do nutricionista nos últimos 20 anos. A partir de uma revisão integrativa da literatura, foram selecionados nove artigos que atenderam aos critérios de elegibilidade. Os resultados indicam que a formação pedagógica do docente nutricionista é realizada através dos programas de pós-graduação stricto sensu, e esta é considerada insuficiente. A inadequada qualificação docente gera uma margem para o professor aplicar uma prática pedagógica restrita à reprodução de modelos apreendidos anteriormente ou à repetição de sua experiência cotidiana, gerando uma formação incidental, não reflexiva e naturalizada. A formação docente para um ensino superior de qualidade, com características pedagógicas visem a desenvolver um profissional crítico e reflexivo, é necessária para que o sujeito em formação possa se posicionar como cidadão e profissional competente. Contudo, a formação do docente nutricionista apresenta muitas lacunas a serem preenchidas através de conteúdos que abordem e discutam as teorias da educação, o processo formativo e as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Nutrição, Ensino Superior, Professores, Prática Pedagógica, Processo Formativo.

NUTRITIONIST TEACHING TRAINING: INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: For a long time, the training of teachers in the field of nutrition was carried out through technical knowledge and didactics mirrored in the examples of teachers. Currently, the training of nutritionists as teachers comes mainly from postgraduate programs and is inefficient due to the lack of specific content that emphasizes pedagogical training and teaching practice. The aim of this study is to describe and analyze the production on nutritionist teacher training over the last 20 years. Based on an integrative literature review, nine articles were selected that met the eligibility criteria. The results indicate that the pedagogical formation of nutritionist teachers is carried out through Stricto Sensu Postgraduate Programs, and this is considered insufficient. Inadequate teaching qualifications leave room for teachers to apply a pedagogical practice that is restricted to reproducing previously learned models or repeating their daily experience, generating an incidental, non-reflective and naturalized formation. Teacher training for quality higher education, with pedagogical characteristics aimed at developing a critical and reflective professional, is necessary so that the person being trained can position themselves as a competent citizen and professional. However, the training of nutritionist teachers has many gaps that need to be filled

through content that addresses and discusses theories of education, the formative process, and pedagogical practices.

Keywords: Nutrition, Higher education, Teachers, Pedagogical practice, Formative process.

FORMACIÓN DOCENTE DE NUTRICIONISTAS: UNA REVISIÓN INTEGRADORA

RESUMEN: Durante mucho tiempo, la formación docente en el área de la nutrición se llevó a cabo a través del conocimiento técnico y con una didáctica reflejada en los ejemplos de los docentes. En la actualidad, la formación de los nutricionistas como docentes proviene principalmente de los Programas de Posgrado, siendo ineficiente debido a la falta de contenidos específicos que enfatizan la formación pedagógica y la práctica docente. Este estudio tiene como objetivo describir y analizar la producción sobre la formación docente de nutricionistas en los últimos 20 años. Sobre la base de una revisión integradora de la literatura, se seleccionaron nueve artículos que cumplieran con los criterios de elegibilidad. Los resultados indican que la formación pedagógica del docente nutricionista se realiza a través de programas de posgrado stricto sensu, y esto se considera insuficiente. La inadecuada cualificación docente genera un margen para que los docentes apliquen una práctica pedagógica restringida a la reproducción de modelos previamente aprendidos o a la repetición de su experiencia cotidiana, generando una educación incidental, no reflexiva y naturalizada. La formación docente para una educación superior de calidad, con características pedagógicas orientadas a desarrollar un profesional crítico y reflexivo, es necesaria para que el sujeto en formación pueda posicionarse como ciudadano y profesional competente. Sin embargo, la formación del docente nutricionista tiene muchos vacíos que deben llenarse a través de contenidos que aborden y discutan las teorías de la educación, el proceso de formación y las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Nutrición, Educación Superior, Docentes, Práctica Pedagógica, Proceso Formativo.

INTRODUÇÃO

A formação do nutricionista como docente é pouco referida na literatura científica, bem como no preparo desse profissional para atuar no mercado de trabalho, mesmo sendo uma área de atuação mencionada na Resolução nº 600 do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN, 2018). Conforme a referida resolução, a docência é uma área de atuação profissional e tem por competência “[...] ensinar matérias profissionais dos cursos de graduação em nutrição e das disciplinas de nutrição e alimentação nos cursos de graduação da área de saúde e outras afins [...]” (CFN, 2018). Essa atuação docente expandiu nas últimas duas décadas com o crescimento da oferta de cursos de Nutrição no Brasil.

A habilitação do nutricionista para a docência no ensino superior é adquirida nos programas de pós-graduação stricto sensu, como está descrito no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 2018, p. 43). Ainda que esse seja o espaço de formação, existe um despreparo do docente, por falta de conteúdos específicos que enfatizem a formação pedagógica e a prática docente.

Mattos e Monteiro (2017) afirmam que, apesar do crescimento do número de instituições de ensino superior (IES) nos últimos anos, ainda não há prioridade, por parte dos órgãos governamentais, em políticas públicas voltadas à formação de professores. Essa ausência de políticas impacta diretamente a formação docente, marcada por uma pós-graduação com preparo insuficiente e por um baixo incentivo das próprias IES. Historicamente, os docentes universitários eram considerados aptos somente com o domínio de sua área específica, ou seja, os melhores professores eram sempre os que detinham maior conhecimento sobre o objeto ou tema que iriam ensinar (Urbanetz; Lopes, 2017). Isso é nitidamente

visível na área da saúde, incluindo o curso de Nutrição, onde por muito tempo o desenvolvimento da docência foi realizado através de uma reprodução didática conforme foi formado e espelhado nos seus exemplos de professores (Kopruszynski; Vechia, 2011; Cardoso *et al.*, 2014).

Para Freitas *et al.* (2016), é fundamental que o docente seja capaz de perceber, entender, analisar e acompanhar as áreas de experiência profissional. Além disso, esse docente deve possuir o domínio pedagógico e conceitual relacionado ao processo ensino-aprendizagem, exercendo a dimensão política na prática da docência universitária. As pesquisas na área da docência em saúde vêm avançando nos últimos anos, seja pela importância de sua formação, seja pela adequação a novas metodologias e didáticas que envolvem os alunos (Verçosa; Lima, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Nutrição, desde 2001, trazem novos papéis e a contextualização dos atuais cenários de ensino e a inserção dos docentes do ensino superior. Conforme o artigo 9º das DCNs, o projeto pedagógico dos cursos de Nutrição no Brasil deve estar “centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem” (Brasil, 2001). Cabe ao docente manter-se atento às exigências de sua atuação profissional e às mudanças do mundo atual, além de estimular os alunos a reflexão sobre os aspectos políticos da profissão e de sua prática na sociedade, atuando como profissionais e cidadãos (Costa, 2009).

O presente artigo tem por objetivo geral compreender a formação de professores na área de nutrição através de uma revisão integrativa, por meio da análise sobre o que se tem produzido sobre a formação docente do nutricionista nos últimos 20 anos. Este artigo busca responder ao seguinte questionamento: quais são as lacunas evidenciadas na literatura publicada nos últimos 20 anos sobre a formação docente do nutricionista? Esta reflexão fornece elementos para discutir o papel e a formação desse profissional como docente.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura a partir de artigos científicos publicados em periódicos indexados em base de dados. A revisão integrativa é um método específico que resume diversos tipos de estudos, podendo ser quantitativos, qualitativos, experimentais e não experimentais, empíricos e teóricos, constituindo uma diversidade de métodos (Mattar; Ramos, 2021). Fornece uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular, com potencial de apresentar o estado da ciência, contribuir para o desenvolvimento da teoria e ter aplicabilidade direta à prática e à política (Soares *et al.*, 2014). Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129), uma revisão integrativa deve se estruturar em seis etapas, sendo elas: 1ª etapa: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2ª etapa: estabelecimentos dos critérios de inclusão e exclusão; 3ª etapa: identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4ª etapa: categorização dos estudos selecionados; 5ª etapa: análise e interpretação dos resultados e 6ª etapa: apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Esta revisão integrativa foi conduzida por meio das seguintes etapas: a) escolha do tema e elaboração da questão norteadora; b) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão para a seleção da amostra; c) identificação dos artigos pré-selecionados e selecionados; d) análise crítica e categorização; e) interpretação e apresentação dos resultados; f) conclusão.

Os critérios de inclusão utilizados para seleção dos artigos foram: a) artigos originais; b) publicação entre os anos de 2004 e 2024; c) tema formação docente em nutrição; d) artigos publicados na íntegra e na língua portuguesa. Para os critérios de exclusão (CE) foram definidos: a) artigos de revisão de literatura do tipo guidelines/consensos, cartas de editores ou briefing case/report – CE1; b) artigos repetidos nas bases de dados – CE2; c) artigos não disponíveis na íntegra – CE3; d) artigos que não levem em consideração o tema proposto - CE4.

As bases de dados utilizadas para o levantamento bibliográfico foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Periódicos CAPES), National Library of Medicine (PubMed), Educa publicações online de educação (Educ@) e Google Acadêmico. Os termos descritores utilizados para a busca foram

consultados nos Descritores de Ciências da Saúde (DeCS), nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. São eles: “Capacitação profissional - Formação profissional / Professional training / Capacitación profesional”, “Ensino / Teaching / Enseñanza”, “Universidades / Universities / Universidades”, “Nutricionistas / Nutritionists / Nutricionistas” e “Ciências da nutrição / Nutritional sciences / Ciencias de la nutrición”. Como estratégia de busca utilizou-se a lógica booleana com os operadores ‘AND’ e ‘OR’. Este procedimento foi sintetizado em um esquema para as buscas que se encontra no Quadro 1.

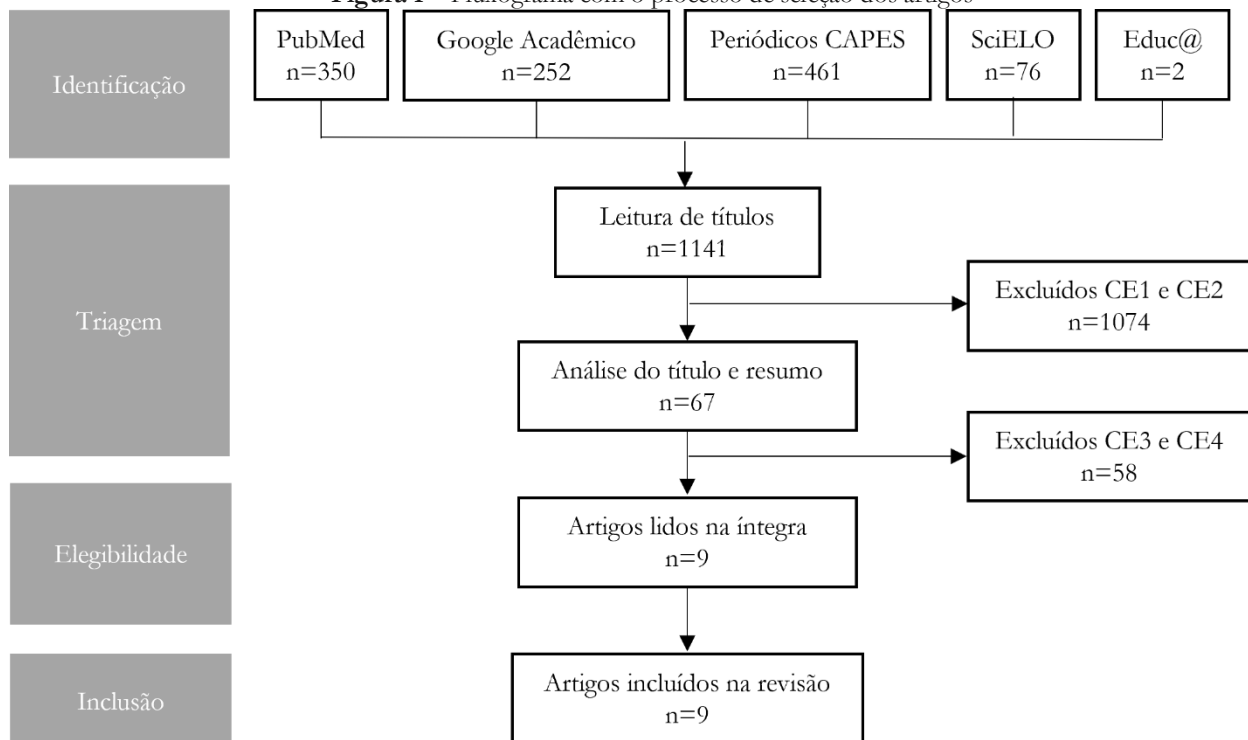
Quadro 1 – Esquemas utilizados com termos descritores, lógica booleana e operadores, para busca nas bases de dados. As mesmas combinações com os termos em inglês e espanhol foram utilizadas para as buscas

Busca 1		
Termo	Operador	Termo
“Capacitação profissional”	AND	Nutricionistas
Ensino		
Docentes		
Universidades		
Busca 2		
Termo	Operador	Termo
“Capacitação profissional”	AND	“Ciências da nutrição”
Ensino		
Docentes		
Universidades		
Busca 3		
Termos e operadores		
(“capacitação profissional” OR “formação profissional” OR ensino OR docentes OR universidades) AND (nutricionistas OR “ciências da nutrição”)		

Fonte: Elaboração dos autores.

A descrição do processo de seleção da amostra final, para uma melhor visualização, está apresentada no fluxograma abaixo (Figura 1).

Figura 1 – Fluxograma com o processo de seleção dos artigos



Fonte: Elaboração dos autores.

A coleta de dados foi realizada no início do mês de abril de 2025 e teve o apoio de uma planilha elaborada no software Microsoft Office Excel 2021, com a seguinte organização: título do artigo, autores, periódico, ano de publicação, objetivo do estudo e base de dados. Apenas nove artigos (0,78%) atenderam aos critérios de elegibilidade estabelecidos e foram incluídos na pesquisa. Desses, dois (22,2%) foram encontrados exclusivamente no Google Acadêmico (Kopruszynski; Vechia, 2011; Silva; Araujo; Miguel, 2014); um (11,1%) simultaneamente no Scielo e Educ@ (Moraes; Costa, 2024); quatro (44,4%) simultaneamente no Google Acadêmico, Periódicos Capes e Scielo (Costa, 2009; Cardoso *et al.*, 2014; Souza *et al.*, 2014; Cardoso; Costa; Moraes, 2016); dois (22,2%) nas quatro bases (Google Acadêmico, Periódicos Capes, Scielo e PubMed) simultaneamente (Cardoso; Costa, 2016; Treviso; Costa, 2017). A ordem de apresentação dos artigos foi definida do mais antigo para o mais atual, sem seguir nenhum critério específico, consistindo somente de artigos publicados entre 2009 e 2024.

Quadro 2 - Distribuição dos artigos sobre a formação docente do nutricionista, segundo títulos, autores, periódico, ano de publicação, objetivo do estudo e base de dados

Referência	Periódico	Título do artigo	Objetivo do estudo
Costa, 2009	Revista de Nutrição	Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida?	Discutir um dos desafios à formação do nutricionista, a prática docente e a formação pedagógica do professor da área da saúde.
Kopruszynski; Vechia, 2011	Quaestio - Revista de Estudos em Educação	A prática pedagógica dos nutricionistas que atuam na docência: desafios e perspectivas de mudanças	Identificar as características das práticas pedagógicas dos nutricionistas docentes.
Cardoso <i>et al.</i> , 2014	Revista Brasileira de Educação Médica	O Papel dos Docentes na Formação de Novos Professores de Nutrição	Investigar a formação de novos docentes de Nutrição por meio do aprendizado com antigos mestres e traçar um panorama desses conhecimentos, despertando para a importância de uma formação específica em docência.
Silva; Araujo; Miguel, 2014	Revista Interdisciplinar	Perfil do nutricionista na docência em instituições privadas de Teresina-PI	Identificar o perfil do nutricionista na docência, em instituições privadas de Teresina-PI.
Souza <i>et al.</i> , 2014	Revista de Nutrição	“Eu queria aprender a ser docente”: sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da Alimentação e Nutrição no Brasil	Problematizar o campo científico da Alimentação e Nutrição
Cardoso; Costa; Moraes, 2016	Ciência, Docencia y Tecnología	Desafios da formação pedagógica em nutrição	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.
Cardoso; Costa, 2016	Ciência e Saúde Coletiva	Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição	Identificar os fatores que geram satisfação e insatisfação com a docência e os sentimentos visualizados para o final da carreira.
Treviso; Costa, 2017	Texto Contexto Enfermagem.	Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente	Conhecer a percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente.
Moraes; Costa, 2024	Revista Brasileira de Educação Médica	Programas de formação docente em saúde: potencialidades e fragilidades	Compreender as potencialidades e fragilidades dos programas de formação docente existentes em instituições públicas de ensino superior na área da saúde no Brasil

Fonte: Elaboração dos autores.

Para facilitar e direcionar a análise dos dados coletados dos artigos selecionados utilizou-se como base operativa a determinação de categorias de análise. Após o procedimento de leitura, a análise

permitiu a construção de duas categorias: formação pedagógica na atuação como docente nutricionista e prática pedagógica como atividade de ensino na nutrição.

DISCUSSÃO

Formação pedagógica na atuação como docente nutricionista

Com o avanço da nutrição e a ascensão da área da docência, há uma preocupação com a formação pedagógica desse profissional, pois o preparo docente é insuficiente durante o processo de graduação, estando ligado diretamente ao ensino da pós-graduação. Para Silva, Araujo e Miguel (2014), a profissão docente e a formação de professores são algumas das preocupações educativas, pois existem profissionais que encaram o ensino como uma atividade que se realiza com naturalidade, sem a necessidade de qualquer formação específica.

A formação docente para o ensino superior, mencionada na LDB, é apresentada de forma superficial nessa legislação (Costa, 2009; Cardoso; Costa; Moraes, 2016). Ainda, pelo fato dessa legislação não apresentar uma exigência na formação docente de nível superior, permite-se uma compreensão de que basta o domínio de uma especialidade, do campo do saber ou ser um bom pesquisador para ser professor no ensino superior (Kopruszynski; Vechia, 2011; Chaves; Vasconcellos, 2015). Há uma concentração no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo e pouco ou nada se tem exigido em termos pedagógicos, o que gera uma fragilidade para a formação docente.

Por ser a pós-graduação o local indicado para a preparação docente, Souza *et al.* (2014) consideram que esta representa um destaque entre as expectativas dos pesquisados em ingressar no mestrado, havendo uma perspectiva de seguir ou aprimorar a atividade docente. Na pesquisa de Cardoso, Costa e Moraes (2016), a formação ocorreu após o início da docência para a quase totalidade da amostra (90,9%), através de cursos de pós-graduação, em disciplinas de formação pedagógica. Nessa busca pela pós-graduação, houve um aumento nas atividades de ensino, principalmente nos cursos de graduação, alinhando com a expansão de oferta de cursos de Nutrição no Brasil nas últimas duas décadas.

Ao mesmo tempo que o espaço da pós-graduação é indicado para a formação docente pela LDB, houve relatos dos egressos desses cursos sobre a insuficiência no preparo para a docência nessa área, pois há uma escassez de tempo e uma pressão para a conclusão do curso (Souza *et al.*, 2014). Nesse mesmo sentido é a pesquisa de Treviso e Costa (2017), que trazem essa discussão sobre a formação pedagógica do docente ser oriunda dos cursos de pós-graduação, não havendo a concretização eficaz dessa formação, pois esses cursos priorizam a formação para a pesquisa e não para a atuação docente, o que pode ser visto nas falas dos pesquisados, quando afirmam que “[...] os cursos de pós-graduação na área de saúde estão mais voltados para a formação de pesquisadores do que de docentes” (p. 5) e que “durante a pós-graduação deveria haver mais oferta de disciplinas básicas de pedagogia [...] para atuar como um professor” (p. 5).

Estes sujeitos também expressam a necessidade de complementação da formação pedagógica mesmo cursando mestrado e doutorado. Mesmo nos dias atuais está visível nos currículos das pós-graduações que o processo preparatório para a atividade do ensino ainda não atinge o objetivo da docência. Chaves e Vasconcelos (2015) referem que ao priorizar a produção de pesquisas, os programas de pós-graduação *stricto sensu* contribuem com a forma de prática no ensino superior em que se há um conhecimento aprofundado de um conteúdo específico ou ser um excelente pesquisador, já é o suficiente para ser um bom docente.

A fragilidade do exercício da docência, resultante dessa formação insuficiente apresentada nos cursos de pós-graduação, é discussão em todas as pesquisas relacionadas à formação pedagógica do docente (Souza *et al.*, 2014; Cardoso; Costa; Moraes, 2016; Treviso; Costa, 2017; Moraes; Costa, 2024). A constituição do “ser professor” é oriunda da experiência da docência, que pode ser ofertada e mais valorizada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nas disciplinas de “Docência”, “Metodologia do ensino superior” ou no “Estágio docente”, como momentos de vivência similares aos que futuramente o mestre ou doutor encontrará em sua prática docente, preparando-o para discussões e reflexões sobre o fazer docente (Souza *et al.*, 2014).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* referem em sua constituição a preparação dos discentes para a educação do ensino superior e desenvolvimento de pesquisas nas áreas de conhecimento desses programas e ao exercício profissional, através da contemplação de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão. Moraes e Costa (2024), em sua pesquisa, apontam uma desvalorização, por parte desses programas na área de ensino, no que se refere ao desequilíbrio entre o forte investimento na formação de pesquisadores e a limitada atenção dedicada à formação de professores. Ao olhar o que os programas *a priori* proporcionam, ainda há uma necessidade de maior oferta em carga horária nas disciplinas que proporcionam e aprofundam a formação pedagógica ao longo da pós-graduação, compatível com o período do mestrado e do doutorado, a fim de preparar o discente com mais qualidade na atividade da docência.

Observa-se uma carência de articulação entre as legislações que regem a pós-graduação, além da deficiência de normas claras quanto à carga horária de disciplinas pedagógicas nos cursos. Isso se deve, em parte, à visão ainda predominante de que o domínio técnico-científico é suficiente para a docência no ensino superior. Somado a isso, a falta de reflexões sistemáticas sobre os saberes necessários à prática docente e a ausência de um sistema avaliativo que exija dos professores um compromisso com o ensino, assim como ocorre na pesquisa (Derossi; Ferreira, 2023).

Em estudos voltados à docência na área médica, observa-se que a atuação do professor é limitada à reprodução de modelos previamente considerados válidos, baseando-se em conhecimentos adquiridos anteriormente e em sua vivência prática. Os docentes tendem a adotar ideias, atitudes e comportamentos originados de sua própria formação enquanto estudantes, sendo um processo passivo de mimetismo. A transição do papel de aluno para o de professor, em muitos casos, ocorre sem a devida compreensão dos significados educacionais, sociais e epistemológicos dos conhecimentos transmitidos ou adquiridos pelos discentes. Além disso, o estudante tende a passar de receptor a consumidor acrítico de materiais didáticos, tornando-se posteriormente transmissor aos seus próprios alunos (Costa, 2009).

Na mesma perspectiva, Cardoso *et al.* (2014) concluíram que a inspiração em antigos professores influenciou a carreira dos docentes, ressaltando a importância do papel desses professores na formação técnica e no estilo da docência. Essa característica vem sendo mapeada em praticamente todos os cursos da área da saúde, o “ser reflexo” a partir de um mestre que se considera referência/destaque. Ao pensar a docência sem uma adequada qualificação, o direcionamento é para o caminho em que o professor reproduz os modelos aprendidos em sua formação, ou ainda a repetição de sua experiência profissional cotidiana, não havendo os princípios pedagógicos do ensinar e aprender.

As autoras Kopruszynski e Vechia (2011) já pontuavam em sua pesquisa que a maioria dos professores do ensino superior não passou por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica e ainda mostrava certas crenças e preconceitos de que o fundamental para o exercício da docência nesse nível era o domínio da disciplina que o professor se propõe a lecionar. Na pesquisa das autoras, a maioria dos professores menciona falas nesse contexto: “Na verdade não foi uma escolha minha, não fui em busca, eu fui convidada e no momento eu aceitei o desafio, acabei gostando e fiquei com o magistério mesmo” (p. 87). Essa representação na fala dos professores foi por muito tempo a forma de acesso à docência e a caracterização do professor-disciplina, ou seja, de conhecimento mais técnico e também com uma reprodução didática conforme foi formado e se espelhado nos seus exemplos de professores.

Costa (2009) já mencionava a recente conscientização dos professores universitários sobre a necessidade de capacitação específica e própria para a atividade docente, ou seja, além das competências específicas para exercer a profissão, há as competências próprias do docente universitário, que abrangem o domínio da área do conhecimento, da área pedagógica e do exercício da dimensão política da docência do ensino superior. Souza *et al.* (2014, p. 732) consideram que “ser profissionalmente capaz de produzir aprendizagem de nível superior é uma exigência que demanda senso crítico, exercício reflexivo, formação específica e qualificada, não podendo ser entendida por meio de intuição ou imprevisto”. A formação docente para um ensino superior de qualidade com características pedagógicas para desenvolver um profissional crítico, reflexivo e com capacidade de discutir os aspectos políticos da profissão e de seu exercício na sociedade é necessária para que esse sujeito em formação possa se posicionar como cidadão e profissional competente.

Na pesquisa de Cardoso, Costa e Moraes (2016), foram assinalados como pontos positivos na formação docente pelos professores 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 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. Ao questionarem os pesquisados sobre como deveria ser a formação pedagógica para os docentes em Nutrição, aproximadamente três quartos dos autores responderam que a realização de cursos específicos de formação pedagógica seria uma boa opção para capacitá-los.

Num caminho bem próximo ao mencionado no parágrafo anterior, as autoras Moraes e Costa mencionaram na pesquisa as potencialidades e as fragilidades na execução de formação docente descritas por coordenadores e professores pesquisados. No que tange as potencialidades, apareceu as mudanças na concepção do fazer/ser docente, reflexão sobre a prática, mudança no processo de ensino-aprendizagem, motivação e satisfação no trabalho, engajamento nas atividades coletivas e estímulo por parte das IES ao desenvolvimento do docente. E, como fragilidades foram citadas: a desvalorização das atividades de ensino, a falta de apoio institucional e de tempo dos professores para a realização das atividades da formação docente, as altas demandas de atividades atribuídas aos docentes e a resistência do docente a mudanças (visto na fala de (P4) “E que ele não precisa aprender a ser professor, porque ele acha que é um bom professor pronto e acabou. [...], ninguém nasce professor é um processo contínuo” (p.5), e as IES não investindo/institucionalizando a formação docente (Moraes; Costa, 2024).

Pouca atenção tem sido dada à formação docente do nutricionista, apesar de o corpo docente representar um dos pilares fundamentais para o êxito nas transformações exigidas na formação desse profissional. O principal desafio está na capacitação pedagógica dos professores, os quais devem possuir uma visão global da docência e, ao mesmo tempo, enfrentar a necessidade de programas contínuos de formação, a fim de construir uma nova dinâmica de atuação. Isso se torna ainda mais relevante diante da complexidade do cenário contemporâneo, que exige a oferta de ferramentas intelectuais essenciais para uma prática profissional competente. Caso as instituições de ensino em Nutrição reconheçam que o nutricionista, em sua formação inicial, não é preparado para o exercício da docência, poderá haver um avanço no sentido de investir no desenvolvimento pedagógico desses profissionais, favorecendo, assim, a construção de novos níveis de excelência no desempenho profissional na área (Costa, 2009).

Kopruszynski e Vechia (2011) consideram que as DCNs do curso de Nutrição reforçam a relação com o ensino superior e a saúde em relação às competências e habilidades para a formação profissional, e que os objetivos da formação docente deveriam ser integrados durante o processo de formação acadêmica. A necessidade de repensar o papel do docente nutricionista é essencial, mas ainda pouco tem se discutido e direcionado para as mudanças dessa área de formação, mesmo com o avanço na oferta de cursos de Nutrição no Brasil e com a expansão dessa área de atuação do nutricionista. A nova DCN dos cursos de Nutrição está no aguardo da aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e de Saúde para novos avanços na formação do profissional nutricionista.

A formação do docente em saúde tem uma discussão muito recente, ampla e complexa e, quando o foco se direciona somente à nutrição, observa-se uma escassez de estudos, como evidenciado pelos poucos artigos encontrados nessa pesquisa nesses 20 anos. Para ocorrer uma evolução nas discussões sobre a formação desse profissional docente com a finalidade de reestruturação, há o desafio de romper com o modelo fragmentado e tecnicista de ensino, ainda muito presente no modelo educacional. Para tal, requer uma formação pedagógica, a fim de que haja a utilização e mobilização dos saberes através dos conteúdos, podendo ser ensinados e aprendidos através de práticas pedagógicas adequadas que concretizem o aprendizado.

A formação pedagógica dos docentes nutricionistas não deve prescindir da apreensão e construção de saberes e conhecimentos, atitudes e instrumentos necessários à prática pedagógica, o que não se reduz ao preparo didático. Esse processo é complexo e exige constante aperfeiçoamento e reavaliação, envolvendo o domínio do processo ensino-aprendizagem, com espaço para a interação e a interdisciplinaridade.

Prática pedagógica como atividade de ensino na Nutrição

A segunda categoria de análise alinhada nessa discussão do docente nutricionista é a prática pedagógica como atividade no ensino de nutrição. Para entender como ocorre essa prática, é necessário examinar a relação entre o docente e a prática pedagógica que vem sendo oferecida aos alunos.

Por prática pedagógica entende-se o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem, bem como o que ocorre para além dessa aprendizagem, a fim de garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para o estágio de formação do aluno e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2016).

A área da saúde em geral discute pouco sobre a prática pedagógica, o que gera literatura científica insuficiente para embasar esse tema. Mesmo cursos como Medicina, Enfermagem e Odontologia, que têm uma discussão mais extensa e de longo tempo sobre o assunto de formação docente, reconhecem a necessidade de modificações das práticas docentes em saúde (Costa, 2009). Sobre a prática pedagógica na atuação docente dos nutricionistas, Kopruszynski e Vechia (2011) trazem a urgência em repensar as relações entre professores e a prática pedagógica que vem sendo oferecida na formação dos alunos.

Costa (2009) menciona uma resistência por parte dos professores em modificar a forma de ensino dadas as características conservadoras das instituições de ensino superior. Há uma tendência para se manter ensinando como sabiam, evitando as novas metodologias de ensino-aprendizagem e resistindo às concepções pedagógicas mais avançadas, o que configura um obstáculo para inovações (Kopruszynski; Vechia, 2011). Essa resistência em aceitar as mudanças da prática docente ocorre pelo desmerecimento da atividade de ensino nas universidades e, por muitas vezes, haver descaso quanto aos aspectos pedagógicos da docência universitária. Além disso, surge uma das características do ensino superior, que é a ciência desprofissionalizada, ou seja, sem formação pedagógica. Assim, a falta de preparo pedagógico dos professores do ensino superior contribui para uma deficiência no domínio da área educacional (Costa, 2009).

As atividades de ensino desvalorizadas prejudicam a qualidade do ensino oferecido, pois além da ação docente e do domínio do conteúdo disciplinar, deve haver o vínculo com a gestão do processo educativo e o preparo do aluno para aprender a aprender. As DCNs do curso de graduação em Nutrição dispõem no artigo 14 “[...] V- a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender; VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber [...]” (Brasil, 2001), e levam a assegurar a garantia de um ensino crítico, reflexivo e criativo.

Outro fato importante na resistência docente às novas mudanças é o estímulo para a atuação e os critérios de progressão da carreira que estão ligados muito mais à produção científica do que ao exercício da docência, o que leva professores a se afastarem das atividades docente mediante a supremacia das atividades de pesquisas (Costa, 2009) Nesse sentido, sobre o fato de haver dificuldade no envolvimento nas atividades das instituições, Kopruszynski e Vechia (2011) trazem em sua pesquisa o mencionado por mais de dois terços dos docentes pesquisados: o regime de trabalho como horista é um impeditivo para os docentes se envolverem mais com as atividades da instituição. O tempo dedicado às atividades docentes é determinado por horas trabalhadas, o que favorece a divisão do tempo com outras atividades fora das instituições para complementação de trabalho ou por não terem remuneração direcionadas extraclasse, além da desvalorização da docência, citada por Cardoso e Costa (2016), que pode impossibilitar a busca e dedicação por novas práticas pedagógicas. Souza *et al.* (2014) também consideram que no setor privado, por ser o regime de trabalho horista, o docente pode ser desligado a qualquer momento da instituição.

Costa (2009) menciona duas práticas pedagógicas, a repetitiva e a reflexiva. Na repetitiva as ações podem vir “sem dúvida e reflexões”, o que pode gerar um professor alienado no seu processo de trabalho, refletindo-se em uma prática mecânica e burocrática. Já a reflexiva, preocupa-se com a produção de mudanças qualitativas no processo de ensino, gerando conhecimento crítico e mais aprofundado da realidade. Outras duas concepções de ensino para a prática docente, são mencionadas pela mesma autora: a considerada “bem delineada”, que vem numa perspectiva reprodutiva, em que reproduz o conhecimento cientificamente acumulado; e a chamada “ainda emergente”, que apresenta o

conhecimento como um processo, no qual a dúvida e a incerteza são estímulos para o desenvolvimento do aprendiz.

Na implantação da prática reflexiva surgem obstáculos, dentre os quais estão os relacionados à epistemologia dominante da universidade e ao currículo prescrito. No geral, os docentes não estão preparados para essa prática, com necessidade de orientação, estímulo e cooperação. Mudanças geram sensação de insegurança, um mal-estar docente, pois os professores estão adaptados ao trabalho definido de ensino e transmissão de conhecimento (Costa, 2009).

Cardoso, Costa e Moraes (2016) ressaltam que as formas tradicionais de formação de professores expõem os docentes a leituras e/ou palestras, conferências e a reflexões teóricas produzidas por outros docentes. Estas, para contribuir numa perspectiva reflexiva, precisam ser inseridas como proposta de formação que considere a prática docente. Caso contrário, a contribuição para o desenvolvimento profissional dos docentes é insuficiente. A formação didática deve ser parte do processo de capacitação do docente e não a única opção para o exercício da atividade docente.

Na pesquisa de Kopruszynski e Vechia (2011), ao serem questionados sobre a prática pedagógica, dois nutricionistas responderam com mais clareza e conhecimento sobre o assunto. Esses dois também foram os que informaram utilizar bibliografia da área pedagógica para a organização do trabalho docente. Os demais 28 docentes nutricionistas nunca tinham utilizado bibliografias da área pedagógica e não souberam identificar a importância dela para a realização do seu trabalho docente. Na mesma direção, a pesquisa de Cardoso, Costa e Moraes (2016) mostra que os pesquisados relataram como dificuldade inicial da docência a “falta de formação didático-pedagógica”, como pode ser visto nas falas dos docentes: “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”, “Foi muito difícil, justamente por não ter essa formação em educação” e “A dificuldade foi saber como você ensina. Na verdade, você não transfere um conteúdo” (Cardoso; Costa; Moraes, 2016, p. 43-44).

Essas falas acima são bem pertinentes e vêm ao encontro da inserção do profissional no meio acadêmico sem a prática pedagógica ou com conhecimento insuficiente. Também é apontado na pesquisa de Treviso e Costa (2017) que o profissional da saúde está apto para atuar em diferentes áreas, porém carece de formação pedagógica para atuar na docência, necessitando de aperfeiçoamento nos aspectos da educação (processo de ensino-aprendizagem, metodologias e didática, avaliação, entre outros). Quando não há a adequada qualificação para a docência, passa a existir uma margem para o professor aplicar uma prática restrita à reprodução de modelos apreendidos anteriormente ou à repetição de sua experiência cotidiana, gerando uma formação incidental, não reflexiva e naturalizada, que escapa a críticas e termina por reproduzir práticas muito tempo criticadas. Devido a essas críticas generalizadas ao tradicionalismo e à racionalidade técnica, propostas alternativas sobre o papel do professor têm sido mencionadas para uma visão de formação em perspectiva mais ampla e mais humana, a de uma prática reflexiva. Logo, repensar a educação nessa perspectiva reflexiva gera um professor que pensa-na-ação, interrogando-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando seus resultados (Costa, 2009).

A busca por estratégias práticas eficazes voltadas ao desenvolvimento da docência é uma etapa essencial na formação do educador. Embora o professor não atue isoladamente no processo educativo, ele é o agente central nas decisões pedagógicas. Sendo assim, é o docente quem efetiva a definição pedagógica e representa a principal força dentro da estrutura acadêmica de poder (Costa, 2009). Uma qualificação do docente constitui-se uma necessidade na formação profissional consciente de uma responsabilidade histórica, a fim de proporcionar uma reflexão crítica da sociedade e que reflita na prática pedagógica, gerando um agente transformador dessa realidade (Kopruszynski; Vechia, 2011).

A qualificação do docente de maneira pontual, ou seja, em cursos isolados, não é suficiente, tornando necessária uma educação permanente que garanta o desenvolvimento da competência para a prática docente. Nesse ponto, olhar para os docentes nutricionistas é ainda um olhar no processo de ensino baseado no conhecimento técnico ou conteudista, com pequenas ascensões no quesito formação docente específico (advindo da pouca oferta de formação pedagógica no mestrado e doutorado, além do incentivo das IES), que busque construir uma formação para exercer a atividade com qualidade.

Para o aperfeiçoamento da docência no ensino superior há uma necessidade de investimentos no que tange ao pedagógico e ao administrativo, além das mudanças no processo ensino-aprendizagem e fundamentos teórico-pedagógicos. O contexto atual da educação exige uma nova dimensão de atuação docente, com práticas pedagógicas mais inovadoras, visando a garantir um processo de desenvolvimento docente com uma perspectiva reflexiva subsidiando mudanças imprescindíveis à formação do nutricionista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do docente nutricionista apresenta muitas lacunas a serem preenchidas através de conteúdos que apresentem e discutam as teorias da educação, o processo formativo e as práticas pedagógicas. Aos docentes, a formação pedagógica é uma construção de saberes e conhecimentos, atitudes e instrumentos necessários à prática pedagógica, contudo essa não se reduz somente ao preparo didático. É um processo complexo que exige constante aperfeiçoamento e reavaliação, envolvendo o domínio do processo ensino-aprendizagem, com espaço para a interação e a interdisciplinaridade.

Observou-se ainda que, embora existam estudos que analisem a produção científica sobre formação para docência, há poucas pesquisas sobre a formação do profissional da saúde na docência do ensino superior. Ao direcionar essa análise à formação docente do nutricionista para o ensino superior, o número em pesquisas é ainda mais reduzido, pois no tempo estabelecido para esta revisão, que foi de 20 anos, obtiveram-se, na seleção final, sete artigos direcionados ao nutricionista e dois abordavam o profissional da saúde, mas a nutrição estava explícita nos resultados.

Este estudo apresentou a importância de direcionar mais pesquisas que busquem compreender a formação pedagógica e a prática pedagógica de profissionais, como os nutricionistas com pouca ou nenhuma formação na área da docência, que é um campo profissional importante. Eles estão à mercê de preparo pedagógico insuficiente e na maioria das vezes se apropriando e repetindo práticas que foram aprendidas com grandes mestres e escolheram como exemplos durante o processo de formação profissional. Que esta pesquisa sirva de incentivos a outras pesquisas na área da nutrição, ou demais áreas afins, ou que se interessem por esse tema.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O Método da Revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>
- BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES Nº 5, de 7 de novembro de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição, 2001.
- CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, N. M. S. C. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2357-2364, 2016. DOI: 10.1590/1413-8123201521803862016
- CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, N. M. S. C.; MORAES, B. A. Desafios da formação pedagógica em nutrição. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Entre Rios, v. 27, n. 53, p. 33-49, nov. 2016.
- CARDOSO, C. G. L. V.; SILVA, A. S.; VARGAS, G. J.; PASSOS, X. S. O Papel dos Docentes na Formação de Novos Professores de Nutrição. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 38, n. 3, p. 367-371, 2014.

CFN. Conselho Federal de Nutricionistas. *Resolução N° 600, de 25 de fevereiro de 2018*. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, 2018.

CHAVES, A. P.; VASCONCELLOS, M. M. M. Docência Universitária: Formação Pedagógica no Stricto Sensu. *Poiésis*, Tubarão, v. 9, n.16, p. 457-472, jul./dez. 2015.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 97-104, 2009.

DEROSSI, I. N.; FERREIRA, D. C. Análise da relação entre os objetivos dos programas de pós-graduação stricto sensu da área de Ensino de Ciências e a formação para o Ensino Superior. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 29, e23002, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-73132023000>

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagogia* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, D. A.; SANTOS, E. M. S.; LIMA, L. V. S.; MIRANDA, L. N.; VASCONCELOS, E. L.; NAGLIATE, P. C. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface*, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 437-448, 2016.

KOPRUSZYNSKI, C. P.; VECHIA, A. A prática pedagógica dos nutricionistas que atuam na docência: desafios e perspectivas de mudanças. *Quaestio*, Sorocaba, v. 13, p. 81-97, maio 2011.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. *Metodologia da Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MATTOS, M.; MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional de docentes da educação superior em enfermagem: ressignificando experiências. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 33, e162238, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162238>.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. S. C. Programas de formação docente em saúde: potencialidades e fragilidades. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 48, n. 3, p. e082, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v48.3-2023-0256>

SILVA, C. R. A.; ARAUJO, J. C.; MIGUEL, A. B. G. A. Perfil do nutricionista na docência em instituições privadas de Teresina-PI. *Revista Interdisciplinar*, Teresina, v. 7, n. 3, p. 50-54, jul./ago./set. 2014.

SOARES, C. B.; HOGA, L. A. K.; PEDUZZI, M.; SANGALETI, C.; YONEKURA, T.; SILVA, D. R. A. D. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. *Rev Esc Enferm*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 335-345, 2014.

SOUZA, L. K. C. S.; PRADO, S. D.; FERREIRA, F. R.; CARVALHO, M. C. V. S. “Eu queria aprender a ser docente”: sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da Alimentação e Nutrição no Brasil. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 27, n. 6, p. 725-734, nov./dez. 2014.

TREVISIO, P.; COSTA, B. E. P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. *Texto Contexto Enferm.*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005020015>

URBANETZ, S. T.; LOPES, M. A. C. Os professores de engenharia no Brasil e em Portugal. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 3, set/dez. 2017.

VERÇOSA, R. C. M.; LIMA, L. V. S. Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Humana*, Londrina, v. 20, n. 3, p. 286-291, 2019.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Conceituação, Metodologia, Investigação, Análise formal, Redação – rascunho original.

Autor 2 – Supervisão, Revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados de pesquisas estão contidos no próprio manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.