



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – Ufersa
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO

ANA KAROLLYNE QUEIROZ DE LIMA

**O CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO: DO CURRÍCULO PRESCRITO ÀS NARRATIVAS DE DOCENTES E
EGRESSOS**

MOSSORÓ

2025

ANA KAROLLYNE QUEIROZ DE LIMA

**O CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO: DO CURRÍCULO PRESCRITO ÀS NARRATIVAS DE DOCENTES E
EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de mestra em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino: narrativas, discursos e memórias.
Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros.

MOSSORÓ

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- L732 Lima, Ana Karollyne Queiroz de.
 O curso técnico em nutrição e dietética integrado ao ensino
 médio : do currículo prescrito às narrativas de docentes e egressos /
 Ana Karollyne Queiroz de Lima. – 2025.
 146 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de
 Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade
 Federal Rural do Semi-Árido, 2025.
 Orientador: Dr. Emerson Augusto de Medeiros.
1. Currículo. 2. Curso técnico em nutrição e dietética. 3. Ensino
 médio integrado. I. Título.
- CDU: 377:613.2

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva - CRB 15/758

ANA KAROLLYNE QUEIROZ DE LIMA

**O CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO: DO CURRÍCULO PRESCRITO ÀS NARRATIVAS DE DOCENTES E
EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título de mestra em Ensino.

Dissertação aprovada em 11/03/2026, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Dr. Emerson Augusto de Medeiros – Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva - Examinador Interno
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

Prof. Dr. Néri Emílio Soares Júnior FG (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG

Prof. Dr. Leonardo Leônidas de Brito – Examinador Interno (Suplente)
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo – Examinador Externo (Suplente)
Universidade Federal da Paraíba

Aos meus **pais**. O epítome da palavra pais.

Ao meu **filho**. Você faz nascer o chão sob meus pés.

À minha amada **Nazinha**. Nosso vínculo é muito maior que a matéria.

Ao meu **orientador**. Sua paciência e zelo me permitiram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Poderia usar este espaço para listar nomes das pessoas a quem atribuo ter conseguido finalizar esta dissertação. São muitas pessoas. Como disse Valter Hugo: “Mãe, somos filhos de mil homens”. Mas, creio que me sinto mais como Manoel de Barros, propensa a agradecer pelas aparentes “insignificâncias” que, em verdade, são o concreto que unem cada letra que escrevi nesta dissertação.

Agradeço aos meus amigos pelas insignificâncias das conversas bobas, dos risos frouxos, da mesa tantas vezes compartilhada, das músicas e poesias que descobrimos juntos. Sem a leveza que tudo isso me trouxe, eu talvez não tivesse a criatividade que era necessária para a escrita deste texto. Gabriela, Gilmara, Allana, Heloísa, Elvira, João e Clayton, obrigada.

Agradeço as minhas primas/irmãs pelas insignificâncias das brincadeiras de infâncias, das aventuras da adolescência, dos perrengues da maternidade sempre compartilhados. Minha personalidade hoje é toda atravessada pelo amor e cuidado de vocês. Se hoje me considero alguém capaz de olhar o outro é porque sempre fui vista por vocês. Angélica, Hellen, Thyanne, Gigi, Monaline, obrigada.

Agradeço aos meus amigos da jornada da pós-graduação, sem as insignificâncias dos nossos memes, festinhas, surtos, risos, materiais e ideias compartilhados, sei que hoje não sentiria que fui feliz durante os anos do mestrado. Evandilson, Sebastião, Paula, Augusta, Livia, Gabriel, Rani, Laís, Diana e Vanessa, obrigada.

Agradeço ao meu orientador, que bem mais que matérias para estudar e caminhos para seguir com o texto, me deu confiança, liberdade e me encorajou a crer que valia a pena pesquisar currículo, que era importante olhar para o curso de TND. Talvez ele não saiba, mas a cada mensagem de *whatsapp* respondia, a cada e-mail retornado, ele punha em mim uma dose a mais de coragem para seguir, por tudo isso, prof. Emerson, obrigada.

Por fim, eu fecho estes agradecimentos com a minha família. Quero que todo este trabalho seja uma ode a vocês, a todos os momentos que vivemos que aparentemente são insignificantes, mas que são um tesouro para mim. Em cada gesto, pensamento, palavra que me surge há um universo de vocês, das coisas pequenas (e enormes) que aprendo com vocês. Eu nunca soube o que era estar sozinha, o que era me sentir desamparada, eu sempre tive vocês. A cada vez que estamos juntos conversando na calçada, a cada vez que brincamos na cozinha, a cada vez que nos reunimos para discutir um problema, tudo isso é valioso para mim. Eu nem posso dimensionar os sacrifícios que vocês fizeram e fazem para que eu possa perseguir meus

objetivos. Sem vocês, eu ou este texto não existiríamos. Ele é de vocês. Mãe, pai, Júnior, Benício, obrigada. Amo vocês.

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (Sacristán, 2013 p. 201)

RESUMO

Esta dissertação compõe o campo de conhecimentos sobre o currículo. Parte da seguinte questão-problema: Como tem se desenvolvido, a partir de narrativas de docentes e egressos, o curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró - RN, em termos curriculares? Destaca-se como objetivo geral: Investigar o currículo experienciado por docentes e egressos do Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN. No tocante aos objetivos específicos, elencam-se: *i*. Analisar o currículo prescrito do curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, por meio de seu projeto pedagógico de curso; *ii*. Evidenciar o currículo experienciado no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, a partir de narrativas de docentes e egressos; *e iii*. Identificar fatores que (não) potencializam o ensino-aprendizagem no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, a partir de narrativas de docentes e egressos. Quanto ao desenho metodológico, este estudo é concebido como qualitativo. Utilizou como técnicas de produção de dados a análise documental sobre o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nutrição e Dietética no Município de Mossoró – RN, bem como de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com três docentes/nutricionistas atuantes no curso Técnico em Nutrição e Dietética de duas escolas estaduais de Mossoró – RN e com seis egressos do referido curso. A investigação se fundamenta em autores de base crítica acerca do currículo e da educação profissional, bem como da pesquisa em ensino, dentre os principais, citam-se: Demerval Saviani, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Gimeno Sacristán. Como considerações principais, enfatiza-se que se evidenciou um distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido por docentes e egressos, especialmente quanto à estrutura física mínima exigida para o curso, quanto às condições de trabalho dos docentes da área técnica, quanto às percepções dos egressos sobre o curso e quanto aos processos avaliativos existentes ao ensino-aprendizagem. A pesquisa também apreendeu que, por outro lado, o corpo docente é reconhecido como o principal fator de fortalecimento do curso Técnico em Nutrição e Dietética.

Palavras-chave: currículo; curso técnico em nutrição e dietética; educação profissional; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This dissertation contributes to the field of curriculum studies. It originates from the following research problem: How has the Technical Course in Nutrition and Dietetics Integrated with Secondary Education in the municipality of Mossoró - RN developed in curricular terms, based on the narratives of faculty and alumni? The general objective is to investigate the curriculum experienced by teachers and graduates of the Technical Course in Nutrition and Dietetics Integrated with Secondary Education in Mossoró – RN. Regarding the specific objectives, the study aims to: i. Analyze the prescribed curriculum of the Technical Course in Nutrition and Dietetics Integrated with Secondary Education in Mossoró – RN through its pedagogical course project; ii. Highlight the experienced curriculum in the Technical Course in Nutrition and Dietetics Integrated with Secondary Education in Mossoró – RN based on faculty and alumni narratives; and iii. Identify factors that (do not) enhance teaching and learning in the Technical Course in Nutrition and Dietetics Integrated with Secondary Education in Mossoró – RN based on the narratives of teachers and graduates. Regarding the methodological design, this study is conceived as qualitative. Data production techniques included documentary analysis of the Pedagogical Project of the Technical Course in Nutrition and Dietetics in Mossoró – RN, as well as semi-structured interviews conducted with three teachers/nutritionists working in the course at two state schools in Mossoró – RN and six alumni of the aforementioned course. The investigation is grounded in critical authors regarding curriculum and professional education, as well as research in teaching; among the main authors cited are Demerval Saviani, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, and Gimeno Sacristán. As primary considerations, it is emphasized that a gap was identified between the prescribed curriculum and the curriculum lived by teachers and alumni, especially concerning the minimum physical structure required for the course, the working conditions of technical area teachers, the perceptions of graduates about the course, and the existing evaluation processes for teaching and learning. The research also captured that, on the other hand, the faculty is recognized as the main factor in strengthening the Technical Course in Nutrition and Dietetics.

Keywords: Curriculum; Technical course in nutrition and dietetics; Professional education; Integrated Secondary Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Atividade de educação alimentar e nutricional com idosos	13
Fotografia 2 – Atividade de educação em saúde com adolescentes	13
Fotografia 3 – Finalização da disciplina de Fundamentos Sociais em Saúde no curso de Educação Física	14
Fotografia 4 – Momento de aulas presenciais no segundo semestre de 2020	16
Fotografia 5 – Feira de Ciências da Diretoria Regional de Educação e Cultura/RN	18
Fotografia 6 – Último dia de aula na escola pública como professora temporária	19

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização do sistema educacional jesuítico no Brasil colonial (1549 – 1759)	34
Figura 2 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento	52
Figura 3 – Contextos aninhados no ambiente escolar	56
Figura 4 - As tarefas pertencentes ao currículo	57
Figura 5 - Etapas da pesquisa	64
Figura 6 - Fluxograma de seleção de egressos para a etapa de entrevistas	66
Figura 7 - Indicadores utilizados na análise do PPC	78
Figura 8 - Competências Gerais da Educação Básica - Ensino Médio	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bases de dados, descritores e número de estudos sobre o Curso Técnico de Nutrição e Dietética	23
Quadro 2 – Etapas da seleção das teses e dissertações	24
Quadro 3 – Distribuição dos estudos por programa de pós-graduação e suas áreas de conhecimento, universidades e Regiões	26
Quadro 4 – Temáticas investigadas	27
Quadro 5 - Distribuição de mestres e aulas régias no Brasil após a expulsão dos jesuítas	36
Quadro 6 – Apontamentos da Resolução CNE/CP nº1/2021 fundamentais à compreensão do Ensino Médio profissional	43
Quadro 7 - Roteiro para análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nutrição e Dietética	67
Quadro 8 - Roteiro para a entrevista com os nutricionistas docentes do Curso Técnico em Nutrição e Dietética	69
Quadro 9 - Roteiro para a entrevista com os egressos do Curso Técnico em Nutrição e Dietética	70
Quadro 10 - Representatividade de horas/aula entre os Eixos Estruturantes do curso	86
Quadro 11 - Disciplinas que compõe o Núcleo Tecnológico	90
Quadro 12 - Distribuição de docentes por disciplina	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Abordagem metodológica das pesquisas	29
Gráfico 2 – Técnicas de produção de dados utilizadas nas dissertações	30
Gráfico 3 – Distribuição de matrículas por modalidade de curso profissional técnico	45
Gráfico 4 - Distribuição das matrículas por Eixos Temáticos	46

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET/RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CFN	Conselho Federal de Nutrição
CNCT	Cadastro Nacional de Cursos Técnico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CP	Conselho Pleno
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBL	Problem Based Learning
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAIS	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
SARS-COV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TND	Técnico em Nutrição e Dietética
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi Árido
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 RETALHOS E ATRAVESSAMENTOS QUE TÊM MOLDADO UMA PROFESSORA-PESQUISADORA EM FORMAÇÃO	11
1.2 UM NORTE REFERENCIAL	22
1.2.1 O que sinalizam as pesquisas sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética? um levantamento bibliográfico	23
2 PARA SABER ONDE SE ESTÁ E PARA ONDE SE VAI, HÁ DE SE SABER BEM DE ONDE SE VEM.....	33
2.1 DE COROAS A PATENTES: BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DA COLONIZAÇÃO AO IMPÉRIO	33
2.2 O TRABALHO DIGNIFICA O HOMEM: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO PROFISSIONAL	36
2.2.1 Faça do seu alimento, seu medicamento: o Curso Técnico em Nutrição e Dietética	47
3 O CURRÍCULO – UM INGREDIENTE CENTRAL.....	49
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	62
5 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: A “RECEITA” PARA SE PREPARAR TÉCNICOS EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA.....	74
5.1 OS INGREDIENTES, BASE DA RECEITA: APRESENTANDO O PPC	74
5.2 BASE DO PRATO, GUARNIÇÕES E ACOMPANHAMENTOS: A ANÁLISE DO PPC	78
5.2.1 Proposição Formativa do Curso e Perfil do Egresso.....	79
5.2.2 Organização Curricular e Matriz Curricular.....	84
5.2.3 Prática Profissional e Estrutura Física e Tecnológica.....	90
5.2.4 Avaliação da Aprendizagem e Formação Continuada dos Professores para o Ensino Profissional	94
6 O QUE OS <i>CHEFS</i> COZINHAM E O QUE OS CLIENTES CONSOMEM? NARRATIVAS DE DOCENTES E EGRESSOS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE TND	101

6.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	102
6.1.1 Ser docente no ensino médio.....	102
6.1.2 Ser estudante do curso técnico em nutrição e dietética.....	106
6.2 DIMENSÕES CURRICULARES FORTALECEDORAS E SENSÍVEIS DO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA.....	109
6.2.1 O nutracêutico: aquilo que fortaleceu a formação do TND	109
6.2.2 O fator antinutricional: aquilo que fragilizou a formação do TND	112
6.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CURSO TÉCNICO DE NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	116
6.3.1 De bacharel a professor: a formação docente para o curso de TND	116
6.4 DA ANAMNESE À PRESCRIÇÃO: O CURRÍCULO EM AÇÃO NO CURSO DE TND	121
6.4.1 Os processos avaliativos	122
6.4.2 A prática profissional no curso de TND	123
6.4.3 A relação da escola com o curso de TND.....	126
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	142
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE ÁUDIO	146

1 INTRODUÇÃO

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.

(Pascal, 1670)

O texto introdutório deste trabalho acadêmico tem o sentido de, inicialmente, apresentar ao leitor o caminho que a pesquisadora percorreu até a construção desta dissertação. No decorrer desta apresentação, sinalizo o percurso acadêmico percorrido por mim, assim como seu caminho laboral e como esses percursos contribuíram para a formação da autora como pesquisadora e docente.

O leitor também conhecerá, durante a introdução, a justificativa que moveu este trabalho dissertativo e seus objetivos. Na introdução, o leitor lerá uma subseção que buscou demonstrar ainda algumas das temáticas que tem se estudado (em nível de pós-graduação *stricto sensu*) sobre o curso Técnico em Nutrição e Dietética a partir de um levantamento bibliográfico realizado com teses e dissertações.

1.1 RETALHOS E ATRAVESSAMENTOS QUE TÊM MOLDADO UMA PROFESSORA-PESQUISADORA EM FORMAÇÃO

Como bem aponta no trecho que abre esta subseção, somos formados por minúcias. Creio que devo iniciar este texto tentando tecer conexões entre as minúcias que considero como tendo sido mais significativas na minha trajetória como pessoa e como profissional e que me conduziram para o caminho da educação e do ensino até chegar ao ponto no qual me encontro agora – escrevendo esta dissertação¹.

Passeggi (2021, p. 94), pontua que “a ação de narrar e refletir sobre experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que pode vir a ter acontecido e por quais razões”. O que farei agora é narrar e refletir sobre os acontecimentos que me guiaram na estrada

¹ Nesta primeira subseção, exclusivamente, farei uso da primeira pessoa no singular, haja vista que neste momento do texto apresento recortes da minha trajetória de vida fundamentais à construção do objeto de estudo dissertativo.

para a docência e concordando com a autora, a partir desta narrativa e reflexão, dar sentido a esta trajetória.

Acredito que somos feitos de retalhos, muitos deles deixados pelas histórias e pessoas que nos atravessaram. Dentre estes retalhos, aqueles vindos da ancestralidade falam muito alto em mim. Digo isto porque sinto que essa ancestralidade me guiou para a docência. Estés (2018, p. 227) diz que, “se tivermos sorte, a vida nos dará várias mães”.

Eu tive sorte, todas as minhas mães foram/são educadoras. Minha mãe biológica é professora, assim como minha madrinha e minhas tias. Todas elas são educadoras no sentido formal da palavra. Minha avó, que me cuidou quando criança, não alcançou a formação necessária para se tornar uma professora em uma escola, como suas filhas o fizeram. Essa mulher, desde menina, criou crianças, inicialmente seus irmãos, depois seus filhos e, por fim, os netos. Ela não só nos criou como nos educou, principalmente naquilo que a escola não ensina. Vê-la viver, andando pelo mundo distribuindo tanta sabedoria e ensinamentos, certamente é a raiz mais forte que me fez querer ser professora.

Jung (1992) reforça que só aquilo que somos realmente tem o poder de nos curar e meu caminho para a docência foi um (re)encontro com o mais natural em mim. Apesar de, como já expus, ter um desejo instintivo pela docência, meus pais queriam que eu seguisse uma carreira em uma das ciências da saúde – os motivos para isso podem estar na crença que se criou no subconsciente sobre o sucesso profissional estar atrelado a carreiras como Medicina, por exemplo. Após cursar o Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), à época, cursei Nutrição em uma universidade privada na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte (RN), Brasil.

Concluí o Bacharelado em Nutrição em 2015, por um ano atendi pacientes em ambulatórios na cidade de Assú – RN, onde nasci e cresci. No ano de 2016, retornei a Mossoró para cursar especialização na modalidade residência. Durante essa experiência, trabalhei principalmente com a educação alimentar e nutricional para grupos específicos. Isso me provocou um *insight* recordando-me do meu antigo desejo pela docência, lembro-me agora de Jung (1987, p. 33), novamente, quando diz: “quem olha para fora sonha, quem olha para dentro desperta”. Apresento registros de alguns desses momentos.

Fotografia 1 – Atividade de educação alimentar e nutricional com idosos



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Fotografia 2 – Atividade de educação em saúde com adolescentes



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Finalizei a Residência em Atenção Básica, Saúde da Família e Comunidade, oferecida pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2018. No ano de 2019, finalmente, iniciei minha trajetória como docente em uma instituição privada de Ensino Superior. Nesse mesmo ano, nasceu meu filho, aspecto que veio a ser fundamental para as minhas escolhas futuras as quais explicitarei adiante.

Ao vivenciar minha primeira “semana pedagógica”, senti as famosas “borboletas no estômago”, eram termos novos, prazos, metas, métricas (muitas), entre outros. Não imaginava ser assim (tão corrida) a vida de um professor. Iniciei minha carreira com duas disciplinas, Epidemiologia e Fundamentos Sociais em Saúde, ambas relacionadas as minhas formações como Especialista em Saúde Pública e como Especialista com Residência em Atenção Básica, Saúde da Família e Comunidade. Ministrei as disciplinas em quatro cursos diferentes, são eles: Odontologia, Nutrição, Educação Física e Enfermagem. Nesse tempo, eu já intuía que conhecer tecnicamente o tema nem de longe me tornava apta a estar ocupando a condição de professora. Faltavam-me conhecimentos pedagógicos. Isso é crucial, conforme Tardif (2011).

A instituição nos dava suporte para produção de avaliações, para atribuir pontuações aos estudantes e as várias formas com as quais poderíamos avaliá-los e conceituá-los, o que para uma professora iniciante era de suma importância. No entanto, eu continuava cheia de dúvidas sobre como me relacionar com os estudantes, como ensiná-los, como adaptar minha linguagem para as suas diferentes realidades, as quais estavam também no ensino.

Em sala de aula, percebi rapidamente que uma mesma aula (com o mesmo material e metodologia) pode ser um sucesso retumbante e um fracasso fragoroso em um mesmo dia, basta ser ministrada para turmas diferentes. Isso me incomodava em demasia. A aula segue a

dinâmica das relações tecidas em cada espaço (Veiga, 2008; Araújo; Fortunato; Medeiros, 2023). Busquei ferramentas para lidar com esses desafios e iniciei uma Especialização, na modalidade de Educação a Distância, em Docência no Ensino Superior com a esperança de aprimorar minha prática docente.

Nessa época (e até hoje) não me sentia confortável em referir-me a mim mesma como professora, prefiro facilitadora. Sinto que a palavra professor é tão poderosa, tão cheia de sentidos que a minha formação e a minha prática docente não me permitem, sem falsa modéstia, utilizá-la. Fazendo uma autocrítica, hoje percebo o quanto é um diferencial o conhecimento pedagógico e os saberes do campo da Didática e de, especificamente, das teorias sobre a aprendizagem dos adultos.

Recordo-me que, nos meus primeiros *slides*, não apresentava para os alunos quais os objetivos do encontro, mal havia espaço em minhas aulas para interações. Acreditava que, para me firmar enquanto docente, deveria mostrar o “domínio do conteúdo” e pensava ainda demonstrar esse domínio “dominando” todo o tempo da aula, expondo conteúdos e mais conteúdos. Poucas vezes lembrava de perguntar: “você estão acompanhando?”.

Não consigo crer que eu tivesse posturas em sala de aula parecidas no início da minha carreira se eu tivesse o mínimo de formação pedagógica para a docência. Como bacharela que sou, minhas referências de docência para o Ensino Superior eram as que trouxe de minha própria graduação, também dada por professores bacharéis num ciclo de profissionais sem formação para a docência formando profissionais que poderiam vir a se tornar docentes. Apresento uma fotografia de um dos meus últimos dias de aula do meu primeiro semestre como docente.

Fotografia 3 – Finalização da disciplina de Fundamentos Sociais em Saúde no curso de Educação Física



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Posso parecer trivial ao dizer que o que mais me motivou, durante esse primeiro semestre, a estudar o ensino, assistir palestras sobre criação de *slides*, criação de questões, metodologias ativas, entre outras, foram os estudantes. Minha intenção era que eles me vissem como uma “boa professora”, uma vez que estava fazendo o que sempre quis fazer. No entanto, afirmo que o melhor da docência para mim sempre foram as trocas que fazíamos enquanto grupo dentro da sala de aula. Senti-me muito acolhida e até mesmo envaidecida quando os estudantes organizaram um chá de fraldas para mim como despedida.

Ao final do meu primeiro semestre, como docente, meu filho nasceu. A maternidade chacoalha todas as estruturas do nosso ser, aquelas sobre as quais temos ciência e até mesmo aquelas que ficam nas sombras da nossa psique. Mudei várias perspectivas e objetivos pessoais, mas continuava a querer seguir crescendo na trajetória como docente, porém, necessitei rever os prazos que me impus, precisando retardar a continuidade de minha qualificação profissional. Soares Júnior (2018) traz que as professoras que se tornam mães acabam por reorganizar sua relação com o tempo e com o trabalho em virtude da maternidade.

Retornei ao trabalho em novembro de 2019, desenvolvendo atividades burocráticas, de cunho administrativo, com o retorno à sala de aula em fevereiro de 2020, inclusive assumi um novo desafio para duas novas disciplinas em outra instituição de Ensino Superior da rede privada. Outra instituição representa uma nova forma de pensar a docência, da abordagem com os alunos e da atuação do professor. Nessa nova instituição, encontrei mais dificuldades na minha prática docente. Digo isto pois, a forma de pensar a formação era diferente da primeira instituição, na qual me vinculei. Nessa nova experiência, percebi os alunos tutelados ao extremo pelos professores, não sendo realmente vistos como coautores nos seus processos formativos.

Essa nova realidade de trabalho veio junto a uma nova ordem mundial de trabalho, aquela desencadeada pela Pandemia causada pela Covid-19. Por isso, o ano de 2020 ficará vivo na memória daqueles que o viveram, estávamos diante de um inimigo poderoso, letal e invisível, o vírus SARS-Cov-2. Lembro-me perfeitamente do momento em que fomos avisados que a instituição seria fechada. Todos os docentes estavam reunidos na sala dos professores e a coordenação nos avisou sobre uma determinação do governo do Estado do Rio Grande do Norte para que as instituições de educação fossem temporariamente fechadas.

Desse ponto em diante, professores e estudantes, foram arremessados sem prévio aviso e sem espaço para erros numa modalidade distinta (e desconhecida para a maioria) de ensino que é a educação no formato remoto. Em um estudo desenvolvido por Cruz *et al.* (2020) ficou evidenciado que a ansiedade e a depressão foram as alterações mais frequentes na saúde mental

dos professores. O estudo revelou que a ansiedade afetou de 21,7 a 26,6% da amostra pesquisada. A depressão acometeu de 29 a 30% da amostra investigada durante a Pandemia causada pela Covid-19, relataram os autores.

Para mim, com apenas um semestre de experiência em docência e vivendo o puerpério, as aulas, na modalidade do ensino remoto, foram um momento de muita insegurança, dúvidas, autocobrança e frustrações. Remotamente é muito difícil conseguir a participação dos estudantes e, na minha opinião, ouvi-los era fundamental para que eu pudesse perceber quando seguir e quando retroceder no conteúdo curricular. Senti-me (muito mais) insegura quanto a minha prática docente e senti ainda mais pungente a necessidade de saber mais sobre como “ser uma boa professora”.

As tecnologias digitais para a aprendizagem foram “jogadas” em nossos colos e enquanto me fazia professora e mãe, me fazia também editora de vídeo, sonoplasta, *social mídia*, tudo isso em meio ao abandono que as “câmeras fechadas” durante as aulas síncronas nos faziam sentir. Para qualquer professor, por mais experiente que fosse estando minimamente implicado no processo de ensino-aprendizagem, foi um desafio homérico vivenciar a docência na Pandemia.

Retornamos aos poucos às salas de aula. Uma das instituições na qual trabalhava retornou antes, durante um tempo estive me equilibrando entre as duas modalidades de ensino (remoto e presencial), percebendo claramente a plasticidade que se exige do professor para que este consiga mediar uma aprendizagem nos ambientes pelos quais transita. Apresento, outra vez, um registro de um momento de aulas presenciais logo após o retorno das atividades presenciais.

Fotografia 4 – Momento de aulas presenciais no segundo semestre de 2020



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Nesse momento, eu já havia decidido buscar uma formação *stricto sensu* que pudesse me fazer crescer como docente. Esperava apenas que meu filho estivesse em um momento de demandar um pouco menos de mim para perseguir neste objetivo. Esse momento nunca chegou, porém, há necessidades/objetivos que precisamos realizar apesar das barreiras. Minha qualificação profissional é uma dessas necessidades/objetivos.

Em 2018, me inscrevi para uma seleção do governo do Estado do Rio Grande do Norte para ser docente em um curso técnico de nível médio. Fui aprovada e convocada para a vaga em 31 de dezembro de 2021. No ano de 2022, assumi minhas primeiras turmas na Educação Básica como professora temporária. Passei a ministrar diversas disciplinas no Curso Técnico em Nutrição e Dietética – TND - integrado ao Ensino Médio em uma escola estadual da cidade de Mossoró – RN. Desse modo, mais uma vez, percebi a urgência de me aprofundar sobre conhecimentos pedagógico-curriculares e no campo da Didática. A Educação Básica era um contexto completamente desconhecido e ainda mais desafiador na condição de professora.

Essa foi a experiência mais reveladora para mim enquanto docente. Deparei-me com a ausência de recursos tecnológicos com os quais estava habituada no Ensino Superior. Somado a isso, principalmente, a realidade dos estudantes tocou e modificou-me. A escola na qual lecionei fica em uma localidade considerada de alta vulnerabilidade social e as histórias de vida intragáveis, algumas vezes, circulam pelos seus corredores carregadas pelos estudantes.

A partir dessa experiência, considero que minha prática docente se transformou. Permiti-me ser mais íntima de meus alunos, penso que esse é o único caminho para alcançá-los de verdade, não só como professora, mas como ser humano (Araújo; Medeiros; Fortunato, 2024). Exercer a docência na Educação Básica me proporcionou entender um pouco mais sobre o sistema nacional de educação. Familiarizei-me com as provas (exames em larga escala) estaduais e nacionais que “avaliam” a aprendizagem. Pude viver a experiência das feiras de ciências, eventos juninos, dia das mães, dia dos estudantes e todos esses eventos que trazem vida à escola pública.

Outra vez, recorro a registros imagéticos que construí nesse período como referência sobre esse tempo.

Fotografia 5 – Feira de Ciências da Diretoria Regional de Educação e Cultura/RN



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Na Educação Básica também aprendi a organizar a escrita em quadro branco, fazer avaliações adaptadas para alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Aprendi a conviver com o calor, com a falta de água e da alimentação escolar, com turmas de 50 adolescentes barulhentos e com apenas dois ventiladores. Vivi greves, furtos nas dependências da escola pública, brigas com “armas brancas”. Enfim, posso dizer que os dois anos na escola pública foram minha têmpera enquanto professora.

Apesar de todas as dificuldades (e são muitas), viver a Educação Básica me fez ver muito mais os papéis que os professores podem exercer na vida dos alunos. Na Educação Básica, somos professores, porém, exercemos também outras funções para as quais, muitas vezes, não somos ou estamos preparados, a exemplo de ser conselheiros, inspirações, vilões, “salvadores da pátria”, psicólogos e amigos. Tonifico que essa foi minha têmpera porque nada disso me assustou. Na escola pública, pude encher o peito e dizer que gosto de ser professora, sou feliz com a docência.

A função de professora temporária na escola pública finalizou em fevereiro de 2024, narro sem hesitação que entre ser professora no Ensino Superior e na Educação Básica, vou sempre escolher a Educação Básica. Para “aqueles meninos”, professores podem ser pontes reais que os ajudam a ver além dos muros nos quais suas realidades sociais os entrincheiraram. Não é tão simples perceber a falta de sonhos dos jovens, mas, para o docente, o faz se sentir mais vivo quando um deles percebe, por meio das suas palavras, que há mais para ver e ser além dos abismos sociais que ainda os mantêm marginalizados. A fotografia abaixo evidencia meu último dia de aula na escola pública, como professora temporária.

Fotografia 6 – Último dia de aula na escola pública como professora temporária



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Na busca pela qualificação profissional, encontrei o Programa de Pós-Graduação em Ensino, o PosEnsino, ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em associação ampla com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Em 2023, quando meu filho já contava com quatro anos de idade, me candidatei como aluna especial à disciplina de Didática do Ensino Superior. O título da disciplina já me fez brilhar os olhos, era exatamente o que eu buscava. Após cursar a disciplina, como aluna especial, percebi que aquele era o caminho certo a seguir, concorri para a vaga de aluna regular neste mesmo programa sendo aprovada para o semestre iniciado em 2024.1.

Finalizando este exercício de rememorar e refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional, me remeto novamente a Passeggi (2021, p. 10), quando alude que “toda aprendizagem é um processo autobiográfico, uma vez que o sujeito aprende sobre si mesmo ao narrar sua história”. Pode provocar estranheza ter escolhido este programa de pós-graduação quando minha formação inicial se deu em um bacharelado na área da saúde, mas hoje concebo que a Nutrição é “apenas” a matéria sobre a qual falo. Minha profissão, a carreira que escolhi é a docência, é a profissão de professora. Pensando assim, percebo que é orgânico que eu tenha escolhido esse programa para me ajudar a me formar como professora e poder “carregar” esse título sem sentir curvar a espinha pelo peso da palavra. Sobre aquilo que move este estudo, ou seja, o motivo pelo qual o tema estudado foi escolhido, explicarei a partir de agora.

1.1.2 Da experiência com o ensino profissional na escola pública ao objeto de pesquisa

Assim diz, Saint-Exupéry (2018, p. 93), em seu livro *O Pequeno Príncipe*: “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Uso esta citação para explicar o problema que inquieta esta autora. Como já expus, a minha experiência na Educação Básica, por meio do Ensino Profissional, me marcou profundamente e tenho trazido comigo retalhos dos dias e das histórias vividas e conhecidas naquele ambiente escolar. Por ter sido tão cara para mim essa experiência, sempre refleti sobre a qualidade da formação que vem se desenvolvendo, a nível de Ensino Profissional, especificamente no Curso Técnico em Nutrição e Dietética integrado ao Ensino Médio na cidade de Mossoró – RN.

Ditas essas palavras, esta pesquisa partiu da seguinte questão-problema: Como tem se desenvolvido, a partir de narrativas de docentes e egressos, o Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, em termos curriculares? Complementarmente, o objetivo geral que se buscou atingir foi: Investigar o currículo experienciado por docentes e egressos do Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN. A partir disso, apresento os objetivos específicos do estudo, quais sejam: *i*. Analisar o currículo prescrito do Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, por meio de seu projeto pedagógico de curso; *ii*. Evidenciar o currículo experienciado no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, a partir de narrativas de docentes e egressos; e *iii*. Identificar fatores que (não) potencializam o ensino-aprendizagem no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, a partir de narrativas de docentes e egressos. Nesse sentido, o estudo focou-se para as dimensões curriculares do Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio, sendo esse nosso escopo de atenção na dissertação.

Demarcamos aqui que o nosso entendimento de currículo está ancorado em Sacristán (2000). Problematicamos os níveis do currículo e como se apresentam a nível real acontecendo e se transformando nas escolas públicas que foram estudadas.

Nesse lastro, é preciso, de antemão, situar o leitor sobre como se construiu o contexto para que o Estado do Rio Grande do Norte viesse a implementar o ensino profissional e tecnológico como uma das estratégias educacionais do Estado. Para isso, farei uma breve descrição de como se deu esse processo. Fonseca (1961) esclarece que no Brasil a Educação Profissional data a colonização, sendo vista como algo menor e sendo oferecida apenas àqueles

de classe social menos favorecida. Sequentemente, é possível interpretar que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) teve seu início oficial com o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha (Brasil, 1909).

Outro ponto que merece destaque quando abordamos o Ensino Profissional no Brasil é a atenção que ele recebeu durante os governos militares (1964-1985). Nesse ponto da história do país havia a visão de desenvolvimento de grandes projetos nacionais como a construção de polos petroquímicos e hidrelétricas. Esses projetos exigiam mão de obra especializada. A formação dos profissionais se fazia através do Programa Intensivo de Formação de Mão de obra em parceria com entidades como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelas escolas técnicas federais (Manfredi, 2016).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, nos artigos 39 a 42, determina que a educação profissional foi pensada como sendo “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia [...]”, de modo a conduzir “[...] ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva” (Brasil, 1996).

Por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica foram estabelecidas. Essa normativa, em seu capítulo III, art. 4º, informa que a Educação Profissional e Tecnológica pode se fazer de algumas formas, sendo uma delas, através da oferta do ensino profissional concomitantemente com o ensino médio, sendo a ideia de concomitante definida como: “ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, [...], seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino” (Brasil, 2021).

Nesse mesmo documento, em seu capítulo V, art. 15, se esclarece o que a Educação Profissional e Tecnológica no ensino médio abrange: “I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada” (Brasil, 2021).

No lastro dessa normativa, o Estado do Rio Grande do Norte publicou no ano de 2017 um documento intitulado “Planejamento Estratégico e Operacional para Implantação da Educação Profissional e Técnica no RN”. Nesse documento, se apresentou a justificativa econômica e social para o investimento na formação profissional e o arranjo organizacional para esse tipo de ensino.

Uma vez situadas essas considerações normativas acerca do objeto de estudo, na sequência, dialogo, brevemente, acerca de aspectos metodológicos da pesquisa. Este estudo se

ancora na abordagem qualitativa e se tipifica como uma pesquisa narrativa, que utilizou como técnica de produção de dados principal a entrevista semiestruturada, com professores e egressos do Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Mossoró – RN.

Além disso, fez uso da análise documental acerca do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nutrição e Dietética integrado ao Ensino Médio das duas instituições². Para analisar os dados produzidos, a partir das entrevistas semiestruturadas, utilizei da técnica de análise textual discursiva, técnica de análise de dados qualitativos conforme proposta por Moraes e Galiani (2016).

Concomitantemente, se fez a submissão da proposta de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) para apreciação. Quanto à relevância social que este estudo pode trazer, esta reside no fato de que o estudo poderia demonstrar que o Curso Técnico em Nutrição e Dietética acontece da forma como se previu nos documentos oficiais e, por isso, é exemplo a ser seguido, ou poderia demonstrar que o curso executado se afasta da realidade que foi pensada, necessitando de revisões curriculares, principalmente. Em ambos os casos, a pesquisa textualizada nesta dissertação apresenta notas importantes para o seguimento do curso estudado.

1.2 UM NORTE REFERENCIAL

Um norte é uma direção, é um ponto de partida de onde uma análise surge. No caso deste trabalho, são utilizados alguns autores para a construção dos conceitos que foram trabalhados na dissertação e para a análise dos dados produzidos. Esses autores estão situados no âmbito do *enfoque crítico do currículo* e do ensino profissional, da pesquisa em ensino e de outras dimensões teórico-conceituais e metodológicas interligadas ao estudo. Dentre os principais autores, citamos: Demerval Saviani, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Gimeno Sacristán, entre outros.

De toda forma, além dos autores ancorados no enfoque crítico de educação e currículo, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética, vislumbrando conhecer a produção mais atual e algumas características das pesquisas que

² Registramos que o Projeto Pedagógico de Curso analisado se refere a um documento curricular único para todas as escolas que ofertam o referido curso na rede estadual do Rio Grande do Norte, Brasil.

focam no objeto de estudo em discussão. O levantamento bibliográfico será apresentado e analisado na próxima subseção.

1.2.1 O que sinalizam as pesquisas sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética? um levantamento bibliográfico

Para que conhecêssemos melhor o objeto de pesquisa e pudéssemos analisá-lo à luz de estudos mais atuais, realizamos um levantamento bibliográfico com a intenção de observar o que tem sido produzido nos programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética. Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas como bases de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD). Essas duas bases de dados concentram a produção acadêmica acerca da pós-graduação no país, mormente as teses e as dissertações.

A busca nas duas bases de dados resultou em 11 estudos que atenderam aos critérios para serem incluídos na amostra e na análise. O Quadro 1 apresenta como se deu a busca dos estudos. Assim, textualiza os descritores usados em cada base de dados e o número de estudos encontrados.

Quadro 1 – Bases de dados, descritores e número de estudos sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética

Base de dados consultada	Descritores utilizados	Número de teses e dissertações
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	“Curso de nutrição e dietética” and “Curso técnico em nutrição e dietética”	1
	“Curso de nutrição e dietética”	12
	“Curso técnico em nutrição e dietética”	3
BDTD	“Curso de nutrição e dietética” and “Curso técnico em nutrição e dietética”	2
	“Curso de nutrição e dietética”	1
	“Curso técnico em nutrição e dietética”	8

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 1 apresenta a quantidade de produções acadêmicas encontradas em cada uma das bases de dados consultadas, seccionada pela combinação de descritores utilizados. A busca resultou em 27 textos inventariados. Informamos que não incluímos filtros em termos de um

recorte temporal no levantamento bibliográfico, vislumbrando atingir um quantitativo maior de estudos. Em relação à produção dos dados, informamos que ela se deu entre os meses de junho e julho de 2024³.

O Quadro 2, por vez, apresenta como se deu a seleção dos textos que compuseram a amostra a partir dos 27 estudos encontrados durante a busca nas bases de dados. Observemos:

Quadro 2 – Etapas da seleção das teses e dissertações

Trabalhos encontrados na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	27
Trabalhos excluídos por duplicidade	6
Trabalhos excluídos após a leitura do título	9
Trabalhos excluídos por não estarem disponíveis para consulta (<i>downloads</i>)	1
Trabalhos que compuseram a amostra para análise	11

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme consta no Quadro 2, o total de 11 trabalhos foi inventariado no levantamento bibliográfico. Cabe ressaltar que nenhum trabalho foi incluído na amostra após a etapa de seleção dos estudos. Demarcamos ainda que foi possível o acesso ao texto integral de todos os trabalhos analisados. Esse acesso se deu por meio de *downloads* dos textos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como nos repositórios virtuais das universidades em que os programas de pós-graduação em que as pesquisas foram realizadas estavam vinculados.

Tínhamos intenções objetivas quanto ao que gostaríamos de apreender por meio do levantamento bibliográfico sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética. Objetivamente, almejamos conhecer quais os temas têm sido mais estudados a partir do Curso Técnico em Nutrição e Dietética. A partir dessa referência, incluímos os seguintes eixos de produção e de análise dos dados levantados: i. Gênero dos pesquisadores; ii. Distribuição dos estudos por programa de pós-graduação e suas áreas de conhecimento, universidades e Regiões; e iii. Temáticas investigadas. Além disso, nos atentamos para questões de natureza metodológica. Assim, construímos três eixos de análise, são eles: iv. Abordagens metodológicas das pesquisas;

³ No mês de outubro do ano de 2025, realizamos a revisão do referido levantamento bibliográfico, construído em 2024.

v. Tipos de pesquisa; e iv. Técnicas de produção dos dados. Esses eixos nos oportunizaram uma leitura contextual e atual acerca da produção do conhecimento sobre o objeto de estudo da dissertação. De imediato, duas informações nos chamaram atenção.

Em primeiro lugar, não encontramos teses produzidas acerca da temática. Os 11 estudos inventariados são dissertações desenvolvidas em cursos de Mestrado. O segundo aspecto se refere ao fato de o primeiro estudo encontrado datar o ano de 2008 (duas dissertações) e o último datar o ano de 2022. Esse aspecto aponta que há lacunas na produção do conhecimento sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética. Segundo Medeiros *et al.* (2024), na pesquisa educacional, alguns temas são priorizados historicamente, a exemplo do tema formação de professores. Outros temas, por não se fazerem presentes com tanta frequência no debate educacional, não se tornaram objetos de interesse pelos pesquisadores. Essa característica se relaciona ao objeto de estudo desta dissertação.

No que toca à análise, iniciamos este diálogo com o primeiro eixo analítico que se refere ao sexo dos pesquisadores. Apenas 1 dos 11 trabalhos levantados tinha um homem como autor, se apresentarmos esta informação em porcentagem, ela parece ainda mais tônica. Assim, 91% das dissertações foram produzidas por mulheres.

A feminização no magistério não é pauta recente. Nesse ínterim, Freire e Medeiros (2020) discutem que esse movimento não é um processo natural, mas, sim, uma construção histórico-social que se liga de certa forma a uma continuidade do trabalho doméstico da mulher que foi extrapolado para a função de educar, principalmente na Educação Infantil. Quando o tema é a pós-graduação, já não se observa relevante diferença entre a presença de homens e mulheres. Dados do Ministério da Educação (2022) informam que 54,2% dos matriculados em cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil são mulheres (Brasil, 2022).

O que explicaria, então, o resultado encontrado neste estudo? A razão pode estar no fato de que certos cursos de graduação - como é o caso do curso de Nutrição - ainda são majoritariamente femininos, é coerente pensarmos que boa parte das produções que envolvem educação nos Cursos de Nutrição venha sendo desenvolvida por mulheres. O Conselho Federal de Nutrição (CFN), na tentativa de conhecer seus profissionais, estudou seus perfis e constatou que 96,5% dos profissionais nutricionistas são mulheres. “Esta presença marcante vem de sua aproximação com a primeira profissão feminina universitária – a enfermagem, fortemente atrelada à necessidade social do cuidar” (Souza *et al.*, 2016, p. 9).

Outro ponto que merece destaque na análise corresponde ao segundo eixo analítico, a distribuição dos estudos por programa de pós-graduação e suas áreas de conhecimento, universidades e Regiões. Das 11 dissertações analisadas, oito estão vinculadas a programas de

pós-graduação, Cursos de Mestrado, nas áreas de Educação ou Ensino. Esse achado se associa com outra informação apreendida nas dissertações, qual seja: todos os estudos analisados envolveram um ou mais de um dos sujeitos descritos a seguir: estudantes, egressos, professores e gestores de escolas que oferecem o Curso Técnico em Nutrição e Dietética. Dessa maneira, é compreensível que os estudos tenham sido desenvolvidos em programas de pós-graduação nas áreas de Educação ou Ensino.

O Quadro 3 apresenta a distribuição dos estudos por programa de pós-graduação e suas áreas de conhecimento, as universidades e as Regiões em que as pesquisas foram produzidas.

Quadro 3 – Distribuição dos estudos por programa de pós-graduação e suas áreas de conhecimento, universidades e Regiões

Programa de Pós-Graduação	Área de conhecimento	Instituição	Região
Prog. de Mestrado em Educação	Educação	Universidade Católica de Santos	Sudeste
Prog. de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional	Ensino	Universidade Federal da Paraíba	Nordeste
Prog. de Pós-Graduação em Educação nas Profissões da Saúde	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Sudeste
Prog. de Pós-Graduação em Comunicação	Comunicação Social	Universidade Federal de Goiás	Centro-Oeste
Prog. de Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde	Ensino	Universidade Federal de São Paulo	Sudeste
Prog. de Pós-Graduação em Ciências da Saúde	Saúde	Universidade Federal de Brasília	Centro-Oeste
Prog. de Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde	Ensino	Universidade Federal de São Paulo	Sudeste
Prog. de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional	Educação	Universidade Federal de São Paulo	Sudeste
Prog. de Mestrado em Química em Rede Nacional	Química	Universidade Estadual de Santa Cruz	Sul
Prog. de Mestrado em Educação Profissional em Saúde	Educação	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio	Sudeste
Prog. de Mestrado em Educação	Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sudeste

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Uma questão que se extrai do quadro anterior é o fato de que 64% dos estudos analisados tenham sido realizados na Região Sudeste do país. Verificando uma base de dados da CAPES, a plataforma sucupira, onde estão listados todos os Programas de Pós-Graduação do Brasil no ano de 2021, observamos que existem 686 Programas nas áreas de Educação e Ensino, destes 41% (N= 282) estão localizados na Região Sudeste do país, sendo a região com a maior concentração de programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil. Esse aspecto foi também sinalizado por Medeiros *et al.* (2024). Portanto, é compreensível que neste levantamento bibliográfico a Região Sudeste seja também a que apresenta a maior produção de estudos nas áreas de Educação ou Ensino.

Observamos as temáticas trabalhadas nas dissertações estudadas. O Quadro 4 mostra uma síntese delas. Leiamos:

Quadro 4 – Temáticas investigadas

Temáticas Investigadas	Título do Estudo
Introdução de Ferramentas pedagógicas	Estratégias ativas e investigativas para o ensino do sistema digestório: experiência com o Curso Técnico de Nutrição e Dietética
	Introdução de metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Nutrição e Clínica em um Curso Técnico de Nutrição e Dietética
	Webquest como ferramenta pedagógica no ensino de química: elaboração, aplicação e análise de webquest no curso técnico de nutrição e dietética
	Desenvolvendo competência e habilidade no curso técnico de nutrição e dietética do CEFET-Uberaba/MG: Formulação de produtos com substituição de sacarose para indivíduos diabéticos
Estágio	Estágio supervisionado em nutrição e dietética em instituições hospitalares: a ótica dos estagiários
Narrativas e memórias	Entre memórias e relatos: a implementação, a trajetória e o ensino de um curso técnico em nutrição e dietética
Egressos do curso	O ensino técnico de nível médio e a inserção dos jovens no mercado de trabalho: o (in)certo futuro
	Trajetória ocupacional e educacional de alunos do curso técnico de nível médio em nutrição e dietética: um estudo de caso no Senac RJ – unidade Centro Politécnico
	Formação do Técnico em Nutrição e Dietética para a Prática Profissional: a visão do Egresso

Temáticas Investigadas	Título do Estudo
Processos formativos	A competência informacional no contexto da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso sobre o curso técnico em Nutrição e Dietética
	Ortorexia em estudantes de nutrição: a hipercorreção incorporada ao habitus profissional?

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quatro estudos se detiveram sobre a introdução de ferramentas pedagógicas no Curso Técnico em Nutrição e Dietética. As ferramentas envolveram a construção de órgãos em 3D, o método de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a criação e utilização de um WebQuest e a fabricação de um substituto de sacarose para ser utilizado em alimentos para o uso de diabéticos.

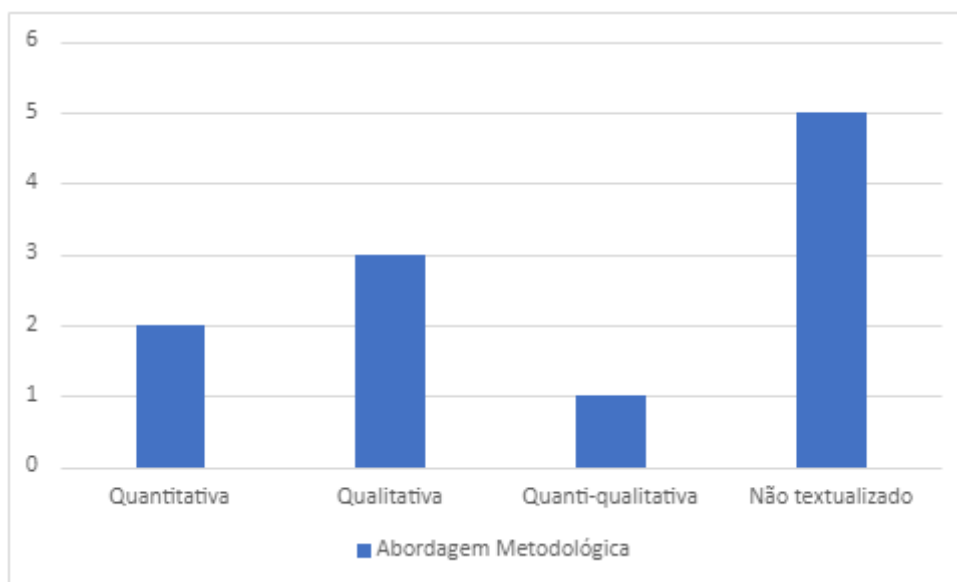
Três estudos focaram para os egressos do Curso Técnico em Nutrição e Dietética. Um dos trabalhos apontou que os egressos viam o curso técnico como uma ponte para atingirem a carreira que realmente almejam e que, por isso, pretendiam ingressar no Ensino Superior (Fernandes, 2008). Outro trabalho se dedicou a traçar os caminhos que levaram os estudantes a escolher o Curso Técnico em Nutrição e Dietética, evidenciando também a maior procura pelo curso no Estado do Rio de Janeiro (Nogueira, 2015). O terceiro trabalhado elencado neste grupo demonstrou que 40% dos estudantes do curso técnico seguiram para a graduação, sendo o curso superior de Nutrição a opção de 67% dos que optaram pela graduação. O curso de Gastronomia ocupou a segunda colocação dentre os cursos de nível superior mais buscados pelos egressos, com 12% dos alunos tendo optado por esta graduação. O trabalho demonstrou ainda que 31% dos egressos conseguiram inserir-se no mercado de trabalho com a sua formação no Curso Técnico em Nutrição e Dietética (Bigido, 2008).

Encontramos ainda, com menos frequência, estudos que focaram para aspectos dos processos formativos (duas pesquisas), para o estágio supervisionado (um estudo), e para a memória sobre a implementação de um Curso Técnico em Nutrição e Dietética - uma dissertação (Carvalho, 2020). Frente ao exposto, vimos, notadamente, a ausência de pesquisas que se concentram para o currículo do referido curso. Entendemos que este hiato foi minimizado com a construção desta dissertação.

Quando o nosso olhar se voltou para a abordagem metodológica dos estudos analisados, neste levantamento bibliográfico, a realidade que se encontra elucida a prevalência dos estudos com a abordagem qualitativa, mesmo existindo um número de dissertações em que não conseguimos identificar a abordagem metodológica, uma vez que não foi textualizada pelos

autores. O Gráfico 1 apresenta os estudos estratificados de acordo com a abordagem metodológica utilizada.

Gráfico 1 – Abordagem metodológica das pesquisas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Embora, numericamente, tenhamos encontrado mais estudos nos quais não se expressou claramente a abordagem metodológica utilizada, a leitura dos trabalhos nos encorajou a pensar se tratar de um estudo qualitativo, porém, não validamos essa informação, uma vez que ela não foi declarada pelos autores. Nas dissertações em que se definiu a abordagem utilizada, vimos que a abordagem qualitativa emergiu de forma mais expressiva. Esse achado já foi evidenciado em outros trabalhos, a exemplo dos estudos desenvolvidos por Medeiros *et al.* (2024) e Medeiros, Varela e Nunes (2017), nos quais se constatou que a abordagem qualitativa é hegemônica nas pesquisas com enfoques na área educacional ou em temas associados a tal área.

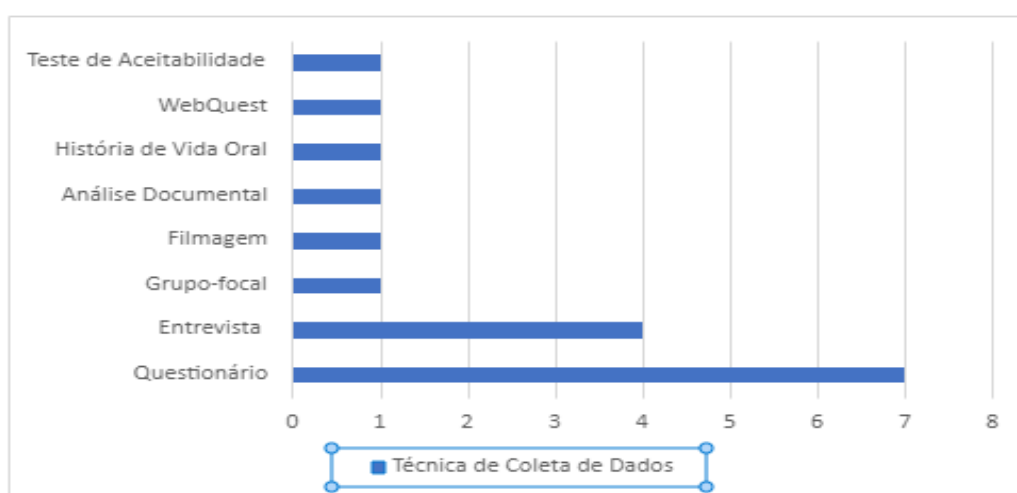
Acreditamos que a maior concentração deste tipo de abordagem nas dissertações vincula-se ao fato de que os estudos entendidos como qualitativos são bem-vistos nas áreas de Educação ou Ensino uma vez que, nessas áreas, boa parte dos estudos envolve o ser humano ou os fenômenos ligados à realidade social (Bogdan; Biklen, 1994). Por terem esta característica, visualizamos como impertinente analisar esses fenômenos a partir de uma ótica objetiva como a utilizada nas ciências da natureza e nas ciências exatas, muitas vezes. Sendo assim, fazemos uso das palavras de Justo e Camargo (2014, p.1), quando afirmam: “são de extrema validade aos estudos científicos [...], os dados qualitativos, aqueles dados que não são objetivamente

mensuráveis e que tem como parte mais importante o seu significado, os quais só podem ganhar sentido através do olhar do pesquisador”.

Como quinto eixo da análise, focamos para os tipos de pesquisa das dissertações. Nesse lastro, vimos três tipos presentes, quais sejam: a pesquisa-ação (dois estudos), o estudo de caso (duas pesquisas) e a pesquisa exploratória (uma dissertação). Há seis dissertações que não elencam qual o tipo de pesquisa desenvolvida. Tal como vimos no estudo de Medeiros *et al.* (2024), esse aspecto aponta, no mínimo, para uma fragilidade textual das dissertações ou para uma clareza metodológica nos estudos. Também demarcamos a ausência de pesquisas com narrativas, tal como esta investigação.

No tocante à técnica de produção de dados dos estudos analisados, o cenário obtido demonstrou o maior uso do questionário, tendo sido utilizado em sete dos 11 estudos, seguido da entrevista, com quatro pesquisas. As demais técnicas apresentadas a seguir foram registradas uma única vez cada, são elas: o grupo focal, as filmagens, a análise documental, a história de vida oral (provavelmente produzida por meio da entrevista, mas respeitamos a afirmação do autor), a webquest e o teste de aceitabilidade. O Gráfico 2 condensa as informações apresentadas quanto às técnicas de produção de dados.

Gráfico 2 – Técnicas de produção de dados utilizadas nas dissertações



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gil (1999) aponta que um questionário é capaz de avaliar várias realidades podendo suas perguntas envolver fatos, comportamentos, padrões de ação, entre outros. Dentre os estudos analisados, os questionários foram utilizados para captar a visão dos participantes sobre várias questões (relevantes para cada estudo). Em quatro estudos que fizeram uso do questionário foi

possível observar ainda o interesse dos pesquisadores por avaliar a opinião que os discentes e/ou egressos formaram acerca do Curso Técnico em Nutrição e Dietética. Em todos os casos, os participantes se declararam satisfeitos com o curso que haviam/estavam cursando. A modalidade de ensino técnico atrai um número considerável de alunos.

Dados do Governo Federal (Brasil, 2024) apontam um crescimento de 12% nas matrículas em cursos técnicos, elevando de 2.152.506, em 2022, para 2.413.825, em 2023. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), do Governo Federal, apresenta 335 cursos Técnicos em Nutrição e Dietética distribuídos por todo o país, sendo o Estado de São Paulo o que conta com o maior número de vagas de emprego para esta profissão. De acordo com o Monitor de Profissões do CNCT, a média salarial da profissão é de R\$ 2.277,71 (Brasil, 2024).

Finalizando a análise no que toca ao levantamento bibliográfico, percebemos que os cursos técnicos em Nutrição e Dietética são uma realidade no Brasil. Este levantamento demonstrou que existem pesquisas sobre eles em quase todas as regiões do país (com exceção da Região Norte).

Percebemos também que as produções científicas sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética são ainda escassas, em termos de quantidade, tendo sido levantadas apenas 11 dissertações. Nenhum texto, a nível de doutorado, foi encontrado nas bases de dados pesquisadas. Os programas de pós-graduação em que os trabalhos utilizados nesta pesquisa foram produzidos, se concentraram na Região Sudeste do país – o total de sete estudos, das 11 dissertações encontradas.

As produções analisadas estão, majoritariamente, vinculadas a Programas de Pós-Graduação das áreas de Educação ou Ensino. Apenas três pesquisas foram desenvolvidas em programas que não tinham relação com Educação ou Ensino. É válido destacar que 10 (das 11) produções analisadas foram desenvolvidas por mulheres.

A abordagem metodológica mais utilizada nos trabalhos condiz com a abordagem qualitativa, tal como é frequente em estudos relacionados com a Educação (Medeiros; Varela; Nunes, 2017). Em relação aos tipos de pesquisa, identificamos a pesquisa-ação, o estudo de caso e a pesquisa exploratória. Quanto às técnicas de produção de dados, vimos uma concentração principalmente no questionário, seguido da entrevista.

No que corresponde às temáticas presentes nas dissertações analisadas, percebemos que sete dissertações focaram para a introdução de ferramentas pedagógicas para a aprendizagem de disciplinas ou para os egressos dos cursos. Sobre esse aspecto, entendemos que embora os trabalhos acadêmicos avaliados neste levantamento bibliográfico tenham demonstrado que os estudantes do curso técnico estejam satisfeitos com sua formação e com um olhar voltado para

o mercado de trabalho, é válido que se destaque que não foram encontrados trabalhos que discutissem acerca dos currículos dos cursos Técnicos em Nutrição e Dietética.

Assim, este levantamento bibliográfico não conseguiu captar a concretude do currículo dos cursos no seu nível prático e real (Sacristán, 2000). Ou seja, no nível do currículo vivenciado por docentes e discentes desses cursos. Cabe, portanto, afirmar que esta dissertação colabora para o preenchimento desta lacuna.

Esclarecemos que o restante do texto que se segue a esta introdução será dividido em algumas seções. Apresentaremos a próxima seção que vislumbra estabelecer e dialogar acerca de conceitos teóricos que perpassam o estudo. Em seguida, apresentaremos uma seção abordando a metodologia deste trabalho dissertativo. Na sequência, discutiremos sobre os dados produzidos na pesquisa, bem com as considerações finais.

2 PARA SABER ONDE SE ESTÁ E PARA ONDE SE VAI, HÁ DE SE SABER BEM DE ONDE SE VEM

Imagine, meu velho, essa gente com saúde e sabendo ler, que perigo medonho!

(Jorge Amado, 2008)

Jorge Amado (1972), em sua obra, *Tereza Batista Cansada de Guerra*, narra uma conversa entre dois grandes “senhores do cacau” em que um deles se põe a pensar sobre o quão perigoso seria para a manutenção do seu poderio econômico e social se o “povo pobre” tivesse acesso à saúde e educação de qualidade. Esta seção é aberta por esta epígrafe justamente porque discutiremos ao longo dela como se deu o avanço da EPT no Brasil, especialmente na modalidade de Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional. Começaremos esta “viagem” nos remetendo ao século XVI quando o Brasil ainda era colônia de Portugal.

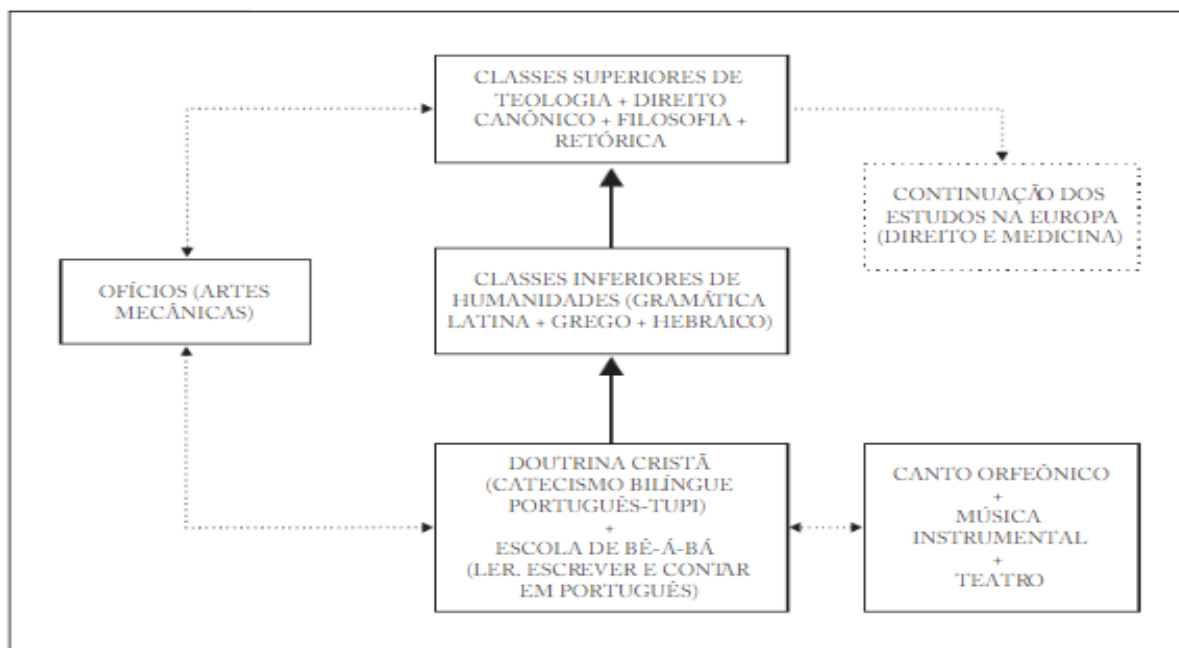
2.1 DE COROAS A PATENTES: BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DA COLONIZAÇÃO AO IMPÉRIO⁴

De acordo com Saviani (2011), para que se compreenda de forma mais clara como se deu a educação no Brasil, em seus primeiros anos, é necessário que se faça alguns recortes temporais. Esses recortes temporais mostram que entre os anos de 1549 e 1759 houve a instalação, o florescer e a expulsão dos religiosos da ordem Jesuítica que, com o apoio da Coroa Portuguesa, administraram durante mais de 200 anos a educação no Brasil Colônia (Saviani, 2011; Silva; Amorim, 2017).

O organograma seguinte (Figura 1) apresenta como se davam os fluxos nos níveis de ensino na organização de um colégio jesuítico no Brasil colonial.

⁴ O título desta subseção faz menção aos regimes que governaram o Brasil durante o período compreendido no texto. A subseção se inicia com acontecimentos que se deram durante o período colonial – por isso o uso da palavra coroas – no Brasil e finaliza com acontecimentos compreendidos até o início da Primeira República, onde os presidentes eram militares, por isso, o uso da palavra Patentes.

Figura 1 – Organização do sistema educacional jesuítico no Brasil colonial (1549 – 1759)



Fonte: Adaptada de Bittar e Ferreira Jr. (2007).

Utilizando-nos do pensamento de Silva e Amorim (2017, p. 187), para melhor interpretarmos a figura, vemos que:

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios [povos originários], os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios.

Em síntese, a figura e o trecho em análise nos dizem que havia nichos de públicos que acessavam a determinados níveis educativos. Enquanto as elites acessavam as formações de nível superior, as “classes pobres” estavam destinadas – quando muito – ao estudo para desenvolver ofícios mais simples.

Uma vez expulsos os religiosos jesuítas do território brasileiro, abriu-se o espaço para que um novo ordenamento de educação no país pudesse tomar forma. O Marquês de Pombal foi uma figura central nesse momento. Saviani (2011, p. 77) introduz esta afirmativa:

O século XVIII foi marcado, em pontual, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de crendices, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência. A penetração das novas ideias de influência iluminista, dava-se especialmente a partir de portugueses residentes no exterior como [...] Sebastião de José de Carvalho e Melo, que viria a ser o Marquês de Pombal.

Ainda acompanhando o pensamento de Saviani (2011), através do Alvará publicado pela Coroa Portuguesa em 28 de junho de 1759 foi determinado o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo um novo sistema educacional financiado pela Coroa. De acordo com Maciel e Shigunov Neto (2006), esse decreto também instituiu aulas de gramática latina, de grego e de retórica, criou o cargo de “diretor de estudos” – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino -, introduziu as aulas régias, aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas além de propor a realização de concurso para a escolha de professores para ministrarem as aulas régias.

Além disso, publicou-se o Alvará de 5 de abril de 1771, por meio do qual houve também implicações à educação no Brasil. Nesse lastro, Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 471), dizem:

Pombal transfere a administração e a direção do ensino para a Real Mesa Censória, órgão criado em abril de 1768, com a qual pretendia efetivar a emancipação do controle absoluto dos jesuítas no ensino, passando, então, ao controle do Estado. Após esse ato, foram criadas, no Brasil, 17 aulas de ler e escrever; e foi instituído um fundo financeiro para a manutenção dos estudos reformados, denominado de subsídio literário.

O texto do Alvará em debate trazia ainda “em anexo o mapa dos professores e mestres das escolas menores com as aulas régias distribuídas pelo reino de Portugal e seus domínios” (Saviani, 2011 p. 97). Para o Brasil, couberam um total de 43 mestres com suas aulas régias distribuídos conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição de mestres e aulas régias no Brasil após a expulsão dos jesuítas

	Ler, escrever, contar	Latim	Grego	Retórica	Filosofia
Rio de Janeiro	2	2	1	1	1
Bahia	4	3	1	1	1
Pernambuco	4	4	1	1	1
Mariana	1	1	-	1	-
São Paulo	1	1	-	1	-
Vila Rica	1	1	-	-	-
S. J. del Rei	1	1	-	-	-
Pará	1	1	-	1	-
Maranhão	1	1	-	-	-

Total	16	15	3	6	3
-------	----	----	---	---	---

Fonte: Elaborado a partir de Cardoso (2002 *apud* Saviani, 2011, p. 97).

Para Saviani (2011), as aulas régias alastraram-se pelo Brasil apesar das condições precárias. As aulas régias eram sinônimas de escola e, em regra, funcionavam na casa dos próprios professores no formato de aulas avulsas, podendo os estudantes frequentarem as aulas que lhes interessassem. “Em suma, as reformas pombalinas da instrução pública [...] se estenderam no Brasil de 1759 a 1834” (Saviani, 2011, p. 113).

No que toca à educação profissional no Brasil Colônia, vimos que ela era marcadamente incipiente, informal e estratificada, refletindo a estrutura social e econômica da época. Não existia um sistema formal de escolas ou instituições dedicadas ao ensino profissional tal como o conhecemos hoje. O aprendizado de ofícios e habilidades estava intrinsecamente ligado à vida cotidiana, às necessidades da produção e à rígida hierarquia social (Cunha, 2000a).

Com o advento do império e de uma nova constituição, chegou-se à Lei de 15 de outubro de 1827 que, para Saviani (2011), permitiria a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos. Com o fracasso do governo central em coordenar a educação em todo o território, a partir de 1834, essas escolas passaram a ser de responsabilidade das províncias (Peres, 2005).

Quanto à educação profissional nesse período, é necessário destacar a criação das Casas de Educandos Artífices, instaladas em dez províncias no período de 1840 a 1865. Houve ainda o Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, que visava a criação de escolas profissionais nos municípios mais importantes das províncias (Saviani, 2011). Encerramos aqui nossos apontamentos sobre os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX. Na subseção seguinte abordaremos o ensino profissional a partir do século XX.

2.2 O TRABALHO DIGNIFICA O HOMEM: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO PROFISSIONAL⁵

Este breve assentamento de ideias sobre a educação no Brasil que veio sendo construído ao longo da subseção anterior, fará agora um salto temporal e passará a abordar sobre os acontecimentos acerca do Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional, já que este tema é cerne neste estudo. Iniciaremos a partir de 1909, já no período compreendido por Saviani (2011)

⁵ O termo trabalho utilizado como título desta subseção faz referência ao comum ditado popular que diz: “O trabalho dignifica o homem”, não pretendendo, portanto, conceituar ou discutir o que seria trabalho.

como a Primeira República ou República Velha (1889 – 1930). Dentre os acontecimentos, elencamos a promulgação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro do referido ano (1909).

Para o início do debate, nos ancoramos em Souza (2023, p. 34):

O marco para a constituição de um conjunto de escolas com fins de formar para o trabalho, como uma política do Governo Federal, deu-se mediante o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então presidente Nilo Peçanha. Assim, as 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) constituíram o primeiro sistema nacional de EPT criado no país.

Enquanto governador do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha já havia inaugurado escolas profissionais e inspirado por essa experiência decidiu, como presidente, criar nas capitais dos estados da República, as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) (Lobo Neto, 2009). “Gradativamente as EAA foram instaladas ao longo de 1910 e começaram a funcionar entre os meses de janeiro e outubro daquele ano” (Souza, 2023, p. 34).

Cunha (2000b) realizou uma análise sobre o que foi essa experiência de ensino e trouxe um apontamento importante a ser observado. Para Cunha (2000, p. 66b), se a rede de escolas de aprendizes artífices “não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento, trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional”.

O texto original do Decreto aborda a necessidade de que se dê educação aos filhos dos desfavorecidos para que sejam afastados dos “vícios” sociais e para que se permita a classe operária vencer as dificuldades, fazendo deles cidadãos úteis à nação (Cunha, 2000b). Chama atenção o fato de que a educação profissional ainda esteja sendo destinada, quase em exclusividade, às classes menos favorecidas economicamente, assim como feito pelos jesuítas no século XVI e já apontado neste texto anteriormente.

Sobre a organização da EAA se vê no Decreto o seguinte: os candidatos interessados em se matricular nessas escolas deveriam ter idade mínima de 10 anos e máxima de 13 anos, não sofrer de doença contagiosa e “nem ter defeitos que os impossibilitem” para o aprendizado do ofício. Haveria também a necessidade de comprovação de ser aluno “desfavorecido de fortuna” (Cunha, 2000b).

Cada EAA contava com um diretor, um porteiro, um escriturário e quantos mestres necessários. Os cursos funcionavam das 10h às 16 horas. No que condiz à quantidade de alunos, essa seria determinada pela capacidade do prédio onde a escola funcionasse. Havia também a obrigação de um curso noturno de alfabetização para os alunos.

Sobre o objetivo das Escolas de Aprendizes Artífices, vemos o seguinte no Decreto 7.556 de 1909 (Brasil, 1909):

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco officinas, 3 de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcção a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Souza (2023, p. 44) alude que “as EAA existiram até 1937, quando, mediante a Lei nº 378, de 13 de janeiro, o presidente Getúlio Vargas transformou-as em Liceus Industriais”.

Durante os Governos de Getúlio Vargas, algumas importantes modificações na educação ocorreram. Essas mudanças ficaram conhecidas como Reforma Capanema em alusão a Gustavo Capanema, Ministro da Educação no período.

É no contexto da Reforma Capanema que surge o Decreto-Lei n. 4.073, de 1942, que trouxe uma mudança significativa, pois equalizou o ensino profissional ao nível secundário de formação e possibilitou a criação de cursos técnicos (Brasil, 1942a). Porém, aprofundou a dualidade no ensino, uma vez que a formação profissional estava mais voltada para as classes trabalhadoras enquanto o ensino secundário se dirigia mais às elites (Cunha, 2005b).

Este momento histórico possibilitou a criação de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que vislumbrava formar mão de obra qualificada para a industrialização do país. A Reforma Capanema, através de outros decretos, ainda reorganizou o ensino secundário dividindo-o em ginasial e colegial. Houve ainda a organização do Ensino Comercial e do Ensino Agrícola, e, seguindo a mesma lógica do ensino industrial, houve a organização e regulamentação do ensino para as áreas comercial e agrícola, reforçando a ideia de uma formação específica para cada setor produtivo e social (Brasil, 1942b; Brasil, 1943; Brasil, 1946).

Em 1971, já durante os governos militares, houve a sanção da Lei 5.692, em 11 de agosto, que trouxe nova configuração, qual seja: a obrigatoriedade da profissionalização a nível de segundo grau (Brasil, 1971).

A Lei 5.692/71 criou o ensino de 1º e 2º no Brasil (atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio) e ainda criou o ramo de ensino profissional obrigatório para todas as escolas que oferecessem o ensino de 2º grau, colocando juntas nesse ramo formações em áreas como o Ensino Normal - que passou a ser a formação em magistério (Saviani, 2009), o Ensino Técnico Comercial e o Ensino Técnico Industrial (Cunha, 2005a). Em suma, o grande objetivo dessa reforma foi o de,

formar mão de obra para o mercado e diminuir a demanda de vagas nas instituições de Ensino Superior, chamada de excedentes. A concepção de Ensino Profissionalizante apresentava como base a necessidade de organizar o 2º grau de maneira que oferecesse aos concluintes uma habilitação profissional. Desse modo, o foco do jovem passaria a ser o mercado de trabalho, e não mais o acesso ao Ensino Superior (Paiva; Fernandes; Fernandes, 2022, p. 2).

Para Saviani (2009), as mudanças trazidas pela Lei 5.692/71 se justificam pela necessidade do governo militar – vigente à época – de reorganizar a educação para que o ensino no Brasil se alinhasse à forma como o regime enxergava a função da educação. Frigotto (2013) dá ainda mais tônica a forma problemática como essa legislação foi desenhada e posteriormente aprovada. O autor ressalta que essa reforma educacional não foi fruto de um debate democrático, mas, sim, de uma imposição autoritária para atender aos interesses das forças sociais dominantes durante um regime de exceção.

Como Paiva, Fernandes e Fernandes (2022) notificam no trecho anterior, o que estava vigente era um projeto de sociedade que deliberadamente se organizava para manter a classe trabalhadora longe de uma oportunidade de expansão de consciência que lhe permitisse se enxergar na condição de párias sociais a qual estava designada. É como escreveu Cazusa em sua canção intitulada Brasil: “Ver TV a cores/ Na taba de um índio/ Programada/Prá só dizer sim”. O próprio Saviani (2009) nos leva a inferir que a não apropriação do saber pelos oprimidos é funcional para a manutenção das relações de dominação. Ou seja, a ignorância não é um acaso, mas um produto social.

Problemas como a falta de professores qualificados acabaram abrindo espaço para a flexibilização dessa normativa. A Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, permitiu que a oferta de formação profissional no 2º grau estivesse facultada ao estabelecimento de ensino (Brasil, 1982), extinguindo a obrigatoriedade.

Atravessamos então um período de latência, até que a redemocratização possibilitou a configuração de outras políticas educacionais personificadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acompanhando o pensamento de Villasanti e Nascimento (2024), entendemos que na década de 1990, inserido em um contexto de grande crise econômica e buscando ideais apregoados pela globalização, o Brasil acolheu uma postura política voltada para a educação profissional que atendesse as demandas da divisão internacional do trabalho. Nessa perspectiva, as políticas públicas para a educação profissional têm uma história recente, marcada pela Lei nº 9.394/1996 e sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa lei instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dedicando o capítulo III especificamente à educação profissional.

Nos primeiros artigos da LDB, a relação da educação com o trabalho emerge. O parágrafo 2º, do primeiro título da referida lei, diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 25) sinalizam, inclusive, que a forma como se apresenta a educação profissional nesta legislação vem “em função das alegadas necessidades do mercado”.

A aprovação desta normativa permitiu que se criasse no Brasil uma nova organização do sistema educacional. O artigo 35 pontua o Ensino Médio como terminalidade da Educação Básica, tendo como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Brasil, 1996).

O artigo 36, da LDB de 1996, esclarece que os currículos do Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado ao Profissional só se diferenciarão acerca dos conteúdos específicos à formação profissional, permanecendo iguais nas demais áreas. Formando, assim, não técnicos especializados, mas, sim, politécnicos no sentido do “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003b, p. 140).

Kuenzer (2009) aponta que essa forma de apresentar o Ensino Médio é uma tentativa de superar a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Um dos significados para o termo dualidade é a qualidade do que contém em sua essência duas substâncias. Sobre a dualidade na educação brasileira, existem duas substâncias relacionadas ao ensino, conforme vimos: o ensino que forma intelectuais e o ensino que forma operários. Sobre essa dualidade, vejamos o que trazem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 31):

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema da sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Os mesmos autores ainda complementam:

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas, seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos e desamparados.

Para Saviani (2003a, p. 134), essa nova forma de pensar o Ensino médio – buscando vencer a dualidade – é profundamente oposta à ideia de segundo grau profissionalizante da

década de 1970 “em que a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo”.

Continuando com considerações acerca da LDB de 1996, ainda no art. 36, observamos que as alterações trazidas pela Lei nº 14.495 de 2024 descrevem as ênfases que devem ser dadas dentro dos itinerários formativos. Na quinta dessas ênfases, fala-se sobre a formação técnica e profissional, a legislação esclarece que a formação profissional e tecnológica deve ser “organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidas nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)” (Brasil, 1996).

Para melhor esclarecer como se dará a organização da formação profissional e tecnológica dentro do Ensino Médio, a seção IV-A da LDB de 1996, intitulada “Da educação profissional e tecnológica” – incluída pela Lei 11.741/2008 -, reafirma que: “Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 2008).

Continuando os esclarecimentos sobre a organização desta modalidade de ensino, vemos a apresentação das formas pelas quais a educação profissional e técnica pode se desenvolver, quais sejam: I - articulada com o Ensino Médio, ou seja, a formação profissional ocorre ao mesmo tempo em que a formação no Ensino Médio; e II - subsequente, a formação profissional se promove àqueles que já finalizaram o Ensino Médio. Para a modalidade I (articulada ao Ensino Médio), há duas possibilidades, estando elas descritas na legislação. Este texto está apresentado no art. 36-B da LDB de 1996. Leiamos:

A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (Brasil, 1996).

Para finalizar a seção dedicada, exclusivamente, à educação profissional e tecnológica, a LDB de 1996 deixa entendível que os diplomas dos cursos de educação profissional técnica

de nível médio, uma vez reconhecidos pelo Ministério da Educação, terão validade em todo o território nacional e habilitam o estudante a avançar para o Ensino Superior, além da habilitação para a atuação profissional específica que o curso lhe conferiu.

Outro artigo de importância para o ensino profissional, na LDB de 1996, é o artigo 39 que foi posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. O decreto reforça as formas pelas quais a educação profissional pode se fazer no Brasil, sendo elas a qualificação profissional de trabalhadores, a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Sobre o Ensino Médio técnico, o Decreto 5.154/2004 reafirma a posição já observada na LDB/96 sobre a carga horária do ensino médio integrado ao ensino técnico, confirmando a necessidade da ampliação da carga horária neste formato de ensino. Observando o parágrafo 2º, do art. 4, do referido Decreto, encontramos o seguinte: “A instituição de ensino deverá [...] ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 2004).

Esse mesmo parágrafo ainda situa a necessidade de as instituições observarem com cuidado as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Essas diretrizes estão presentes em outro dispositivo legal, qual seja: a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Cabe aqui destacar que a Resolução CNE/CP nº 1 de 2021 revogou a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que também definia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, tem como principais pontos: a necessidade de uma formação integral do estudante, que combine a base comum curricular do ensino médio com os conhecimentos e competências específicas da área técnica; o trabalho como princípio educativo; a indissociabilidade entre educação e prática social; a interdisciplinaridade e a superação da fragmentação de conhecimentos. O dispositivo normativo definiu que a organização curricular deve explicitar componentes curriculares, orientações metodológicas e a prática profissional intrínseca ao currículo, detalhou as formas como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser ofertada e estabeleceu as regras para avaliação e certificação dos estudantes.

Embora a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, tenha sido revogada (como já pontuado), quando da elaboração do PPC analisado neste trabalho – que se deu no ano

de 2017- ainda era a Resolução nº 6 de 2012 que vigorava, daí a importância de também contemplá-la nesta discussão.

Dentro da seara estudada neste trabalho dissertativo, há dois capítulos na Resolução CNE/CP nº1/2021, que nos interessam, especialmente. São os capítulos V e VI que tratam sobre as definições do ensino técnico e sua organização e estruturação. O artigo 15 deste dispositivo apresenta a abrangência da educação profissional trazendo o seguinte texto: I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada (Brasil, 2021). Vemos que se expressa claramente que o ensino técnico pode ser visto como etapa de terminalidade, além de conferir a licença para a atuação no mercado de trabalho com a habilitação técnica recebida.

Dedicando-se mais profundamente a apresentar a organização da educação profissional, o capítulo VI do dispositivo em análise garante a possibilidade de “vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica”, no setor produtivo ou em espaços de simulação, “estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (Brasil, 2021, art. 16). Nesse caso, se vê a possibilidade de visitas técnicas e atividades de estágio sendo autorizadas. A Resolução ainda se ocupa de afirmar que a abertura de cursos só poderá acontecer mediante a autorização do órgão competente no respectivo sistema de ensino (Brasil, 2021).

Em virtude da densidade e importância das informações apresentadas na Resolução CNE/CP nº1/2021, optamos por elaborar o Quadro 6 contendo alguns artigos do referido dispositivo normativo que apresentam informações fundamentais para a compreensão da organização do Ensino Médio profissional.

Quadro 6 – Apontamentos da Resolução CNE/CP nº1/2021 fundamentais à compreensão do Ensino Médio profissional

Nº do artigo	Prescrição	Observações
Art. 20 - § 1	“devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio”.	No caso do ensino médio integrado à educação profissional ou na modalidade concomitante.
Art. 21	“O currículo, contemplado no PPC [...], é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição e rede de ensino pública ou privada”.	Esse currículo deve ser concebido respeitando o pluralismo de ideais e concepções pedagógicas, respeitando também as DCN.

Art. 25	“A estrutura do PPC, a ser submetida à aprovação dos órgãos competentes, deve apresentar requisitos obrigatórios”.	I - identificação do curso; II - justificativa e objetivos; III - requisitos e formas de acesso; IV - perfil profissional de conclusão e perfil profissional de saídas intermediárias e de especializações técnicas, quando previstas; V - organização curricular; VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, mediante avaliação e reconhecimento de competências profissionais constituídas; VII - critérios e procedimentos de avaliação de aprendizagem; VIII - infraestrutura física e tecnológica, identificando biblioteca, laboratórios, instalações e equipamentos; IX - perfil de qualificação dos professores, instrutores e técnico-administrativos; X - certificados e diplomas a serem emitidos; XI - prazo máximo para a integralização do curso; e XII - identificação das atividades de estágio supervisionado obrigatório
Art. 25 - § 2	“As instituições e redes de ensino devem comprovar a existência da necessária infraestrutura física e tecnológica para a execução do curso”.	As estruturas devem ser adequadas ao curso profissionalizante e podem estar na instituição de ensino ou em uma instituição parceira.
Art. 26 - § 1	“As instituições de ensino que oferecem educação profissionalizante em regime integrado ou concomitante ao ensino médio devem cumprir as cargas horárias determinadas”.	- Formação geral + formação profissional: mínimo de 3.000 horas. - Máximo de 1800h para os conteúdos da BNCC.

Fonte: Elaborado a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.

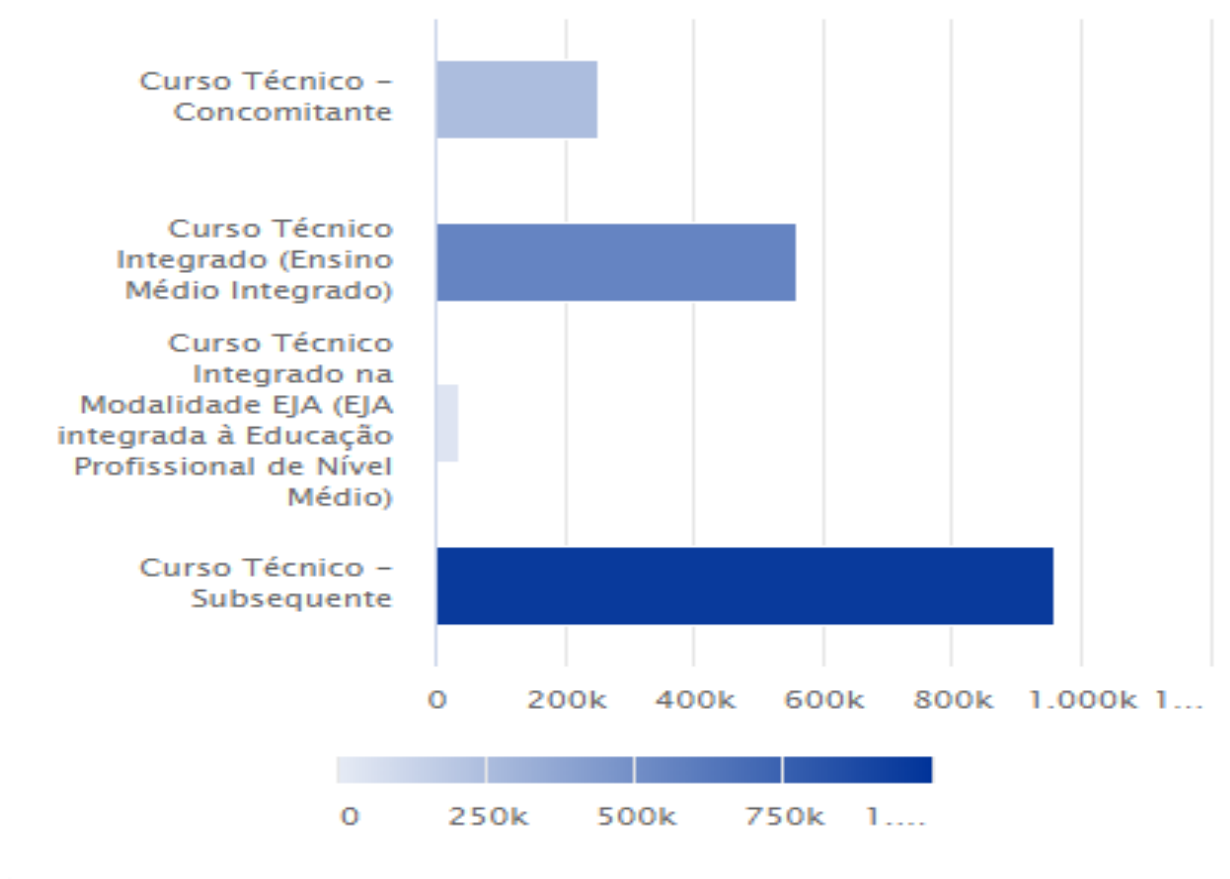
Para que continuemos a entender como se organiza o ensino médio integrado ao ensino profissional, há mais uma resolução que necessita ser observada. Refere-se à Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, que disciplinou “a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, a fim de orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral” (Brasil, 2020). A referida resolução apresenta o CNCT.

Analisando o CNCT, ele divide os cursos profissionais em eixos tecnológicos, assim como orienta o Art. 36 da LDB/96, tais eixos são: I - Ambiente e Saúde; II - Controle de Processos Industriais; III - Desenvolvimento Educacional e Social; IV - Gestão de Negócios; V - Informação e Comunicação; VI - Infraestrutura; VII - Militar; VIII - Produção Alimentícia;

IX - Produção Cultural e Design; X - Produção Industrial; XI - Recursos Naturais; XII - Segurança; e XIII - Turismo, Hospitalidade e Lazer (Brasil, 2023).

De acordo com o sítio na internet do CNCT, existem no Brasil, atualmente, 215 diferentes cursos técnicos registrados junto ao Ministério da Educação (MEC). Apresentaremos, a partir de agora, alguns dados que elucidam a realidade do ensino profissional no Brasil. Iniciaremos analisando como estava a distribuição de matrículas de acordo com a modalidade do curso técnico no ano de 2019. Esclarecemos que esse é o dado mais recente disponibilizado pelo CNCT.

Gráfico 3 – Distribuição de matrículas por modalidade de curso profissional técnico



Fonte: Brasil (2023).

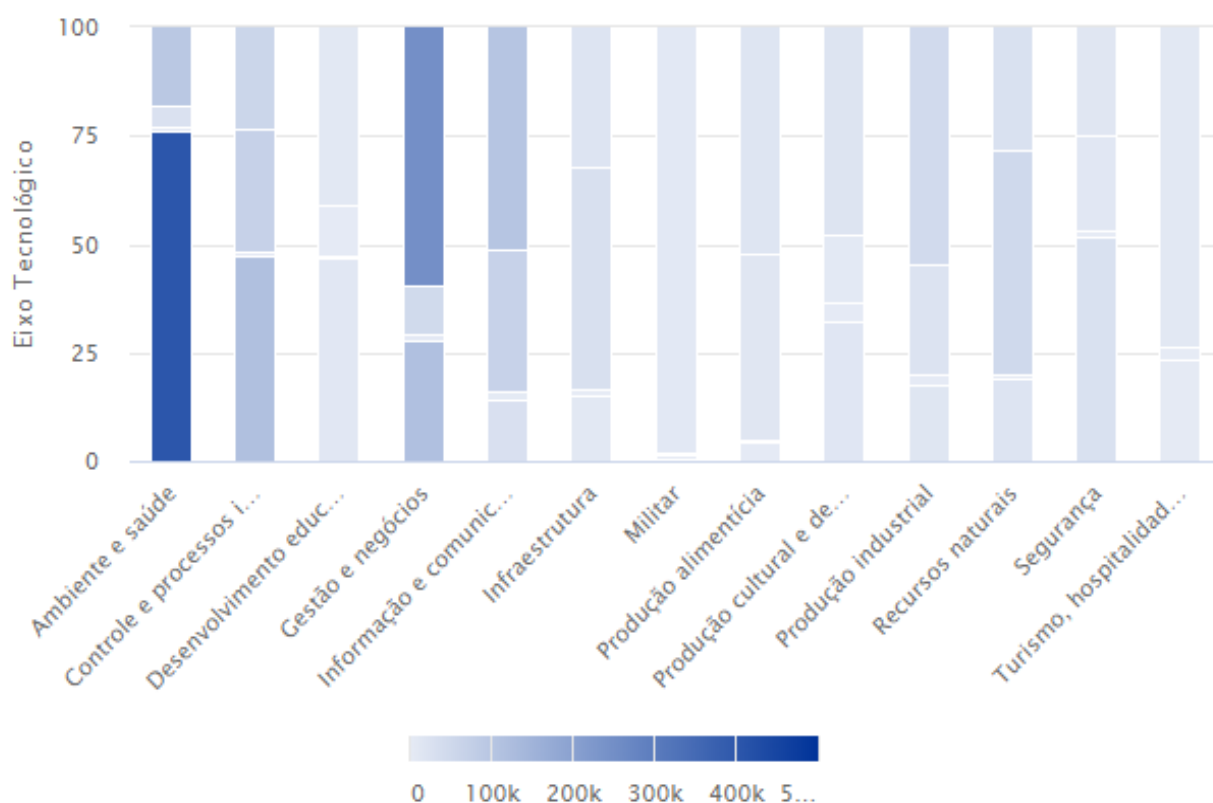
Como podemos observar, a modalidade subsequente, ou seja, aquela na qual o estudante acessa ao curso profissionalizante de nível médio após a finalização de seu ciclo na Educação Básica, é a que detém a maior quantidade de matrículas. Talvez essa alta adesão esteja ligada à inserção mais rápida ao mercado de trabalho. O curso técnico integrado aparece em segunda posição quanto ao número de matrículas. O governo federal tem investido há algumas décadas na educação profissional de nível médio, por meio, por exemplo, dos Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia - os IF - que são, talvez, o maior expoente quando pensamos nessa modalidade de ensino. No ano de 2019, a rede federal sozinha respondia por 20% das matrículas nos cursos técnicos de nível médio no país (Brasil, 2023).

Quando voltamos a atenção para a dispersão territorial das matrículas em cursos profissionais técnicos de nível médio, vemos que os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais são os campeões de matrículas no ano de 2019. O Estado de São Paulo contava com 426.832 alunos matriculados, o Rio de Janeiro detinha 179.169 alunos matriculados, no Estado da Bahia havia 144.491 alunos matriculados e em Minas Gerais existia 117.886 matrículas (Brasil, 2023). Esses dados fazem bastante sentido quando avaliamos que são exatamente esses estados com a maior quantidade de habitantes no país com uma pequena diferença da ordem apresentada anteriormente. Em questão de habitantes, a Bahia aparece em 4º lugar e Minas Gerais em 3º (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). No Rio Grande do Norte, Estado em que realizamos o presente estudo dissertativo, no ano de 2019, havia 42.062 matrículas.

Com relação à distribuição das matrículas estratificadas pelos eixos tecnológicos, o eixo de Ambiente e Saúde é aquele que apresenta o maior número de matrículas. Vejamos o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição das matrículas por Eixos Temáticos



Fonte: Brasil (2023).

O Eixo Temático Ambiente e Saúde abrange 31 cursos, alguns bastante populares como o Curso Técnico em Enfermagem. Dentro desse eixo temático também estão os cursos técnicos de Agente Comunitário de Saúde, de Farmácia e o de Nutrição e Dietética. O Estado do Rio Grande do Norte reflete a realidade nacional quanto ao eixo temático que concentra a maior quantidade de matrículas, sendo o Curso Técnico em Enfermagem o mais procurado no ano de 2019, com 7.178 alunos matriculados (Brasil, 2023).

O Estado do Rio Grande do Norte, visando atender as demandas presentes na LDB DE 1996, estabeleceu a estratégia nominada de Ensino Médio Potiguar, oferecendo educação em tempo parcial e integral em diferentes modalidades, tais como: “a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Especial, a Educação Básica do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), adequadas às necessidades e disponibilidades das juventudes potiguares” (Rio Grande do Norte, 2024).

Sobre o Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte esclarece que dispõe de 17 cursos profissionais diferentes distribuídos entre as 16 Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) do Estado, os cursos são os seguintes: 1. Administração; 2. Recursos Humanos; 3. Informática; 4. Redes de Computadores; 5. Manutenção e Suporte em Informática; 6. Sistemas de Energia Renovável; 7. Segurança do Trabalho; 8. Guia de Turismo; 9. Agroecologia; 10. Mineração; 11. Edificações; 12. Eletrotécnica; 13. Meio Ambiente; 14. Nutrição e Dietética; 15. Vestuário; 16. Alimentos; 17. Planejamento e Controle de Produção (Rio Grande do Norte, 2024).

Em números gerais, no ano de 2019, havia 7.253 matrículas em cursos técnicos oferecidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Especificamente sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética, dados do Ministério da Educação (Brasil, 2023), informam que no ano de 2019 havia 727 alunos matriculados no Curso Técnico em Nutrição e Dietética no Estado do Rio Grande do Norte. Desse total, 442 estavam matriculados na rede estadual de ensino e todos na modalidade de Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional. Conheçamos um pouco mais sobre o Curso Técnico em Nutrição e Dietética na subseção seguinte.

2..2.1 Faça do seu alimento, seu medicamento: o Curso Técnico em Nutrição e Dietética

No cenário mundial, a emergência do campo da Nutrição, seja como ciência, política social e/ou profissão, é um fenômeno relativamente recente, característico do início do século XX. Entretanto, é possível sustentar que as condições históricas para a constituição deste campo, foram estimuladas a partir da revolução industrial europeia (Vasconcelos, 2022). No

Brasil, os cursos técnicos de nível médio para a formação de nutricionistas-dietistas, embriões dos atuais cursos de graduação em Nutrição, foram criados em 1939 na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (Conselho Federal de Nutrição, 2006).

Antes, porém, em 1933:

[...] foi instituído em São Paulo o Curso de Educação Doméstica, que, seis anos mais tarde, desmembrou-se em dois segmentos: curso de dietética, destinado a donas de casa, e curso de auxiliares em alimentação, voltado para a atuação em lactários e cozinhas de distribuição de alimentos. Nesse mesmo ano teve início o primeiro curso para nutricionistas do país, no então Instituto de Higiene da Universidade de São Paulo (USP) — atual Faculdade de Saúde Pública da USP. Mais tarde, em 1953, houve novo desdobramento, dessa vez no curso de auxiliares em alimentação. A partir de então, ele foi dividido em curso de formação de profissionais de economia doméstica e artes manuais e curso de formação de dietistas (Torres, 2009, p. 21).

A profissão de nutricionista só veio assumir o *status* de formação de nível superior, como a entendemos hoje, no ano de 1967, através da assinatura da Lei nº 5.276 durante o governo do presidente General Costa e Silva (Brasil, 1967). Essa normativa foi substituída pela Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991, que vigora até hoje.

Além do profissional nutricionista, o CFN e seus Conselhos Regionais regulam também a profissão de Técnico em Nutrição e Dietética (TND). Esse curso, com essa nomenclatura, foi criado em 1961 (Torres, 2009) e através do Parecer nº 4.098/1974 do Conselho Federal de Educação, foi aprovado o currículo mínimo de habilitação dos profissionais técnicos de 2º grau em Nutrição e Dietética.

Apesar de a aprovação para o currículo do curso de TND não ser recente, apenas no ano de 2024 foi sancionada a Lei 14.924, que regulamenta a profissão de técnico em nutrição e dietética. Essa Lei afirma que a profissão de TND só pode ser exercida por profissionais portadores de diploma expedido por instituições reconhecidas e mediante a inscrição do profissional no Conselho Regional de Nutrição de sua área (Brasil, 2024a).

De acordo com Dados do Conselho Federal de Nutrição (2024), existem um total de 21.296 técnicos em nutrição e dietética cadastrados junto à autarquia quando somados os dados de todos os Conselhos Regionais.

A próxima dimensão a ser discutida nesta dissertação diz respeito a um dispositivo que regula, estabelece meios e exercer a própria prática educativa, seja no âmbito prescrito da educação ou na sua materialização, a saber: o currículo. Ele é um “ingrediente” central nesta dissertação.

3 O CURRÍCULO – UM INGREDIENTE CENTRAL

*Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz*

(Chico Buarque, Nara Leão, Sivuca, 1977).

Nesta seção, em que o tema central de discussão é o currículo, iniciamos as reflexões por meio de Sacristán (2013, p. 16, grifos do autor), sinalizando sobre a aparente simplicidade e a subjacente complexidade do currículo. O autor espanhol diz:

Às vezes, tornamos as coisas complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do *currículo*, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos [...]. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

No entanto, antes de avançarmos na discussão das dimensões do currículo e de suas implicações, entendamos o conceito desse dispositivo tão inseparável da nossa forma de conceber o ensino, de maneira geral.

De acordo com Koifman (1998), o campo de discussão sobre o currículo escolar veio ganhando corpo nas produções acadêmicas a partir das conceitualizações produzidas na década de 1940. O termo currículo, cuja utilização havia estado restrita a certos âmbitos acadêmicos – em particular, à produção dos Estados Unidos da América (EUA), começou a invadir a literatura pedagógica, dando apoio às conceituações que buscavam substituir a velha expressão “planos de estudo”, por outra que buscasse não somente abarcar os documentos oficiais preditores daquilo que se deveria ensinar, mas também o conjunto de processos educativos determinantes do que efetivamente se ensinava.

Tentando construir um conceito do que é o currículo, Sacristán (2000, p. 14) traz a seguinte reflexão: “Sendo uma prática tão complexa, não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferentes amplitudes que determinam a visão ‘mais pedagógica’ do currículo”. Sobre essa reflexão, Sacristán (2000, p. 14) baseado em estudos realizados na obra “A philosophical

inquiry into the meaning(s) of curriculum”, de L. Rule, do ano 1973, apresenta os seguintes conceitos de currículo:

- a) concepção de currículo como experiência, o currículo como guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam essas as que proporcionam consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas ou sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos.
- b) outras concepções: o currículo como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagem ou resultados, ou todas as experiências que uma criança pode obter.

Como podemos perceber, não há uma conceituação única para o que seja o currículo, nem mesmo há uma única ideia do que o currículo deve abarcar. No entanto, há certamente algo que Sacristán (2000) afirma com tônica. Para ele, o currículo, indiscutivelmente, é moldado como um reflexo de seu tempo e – até mesmo – por meio das relações sociopolíticas que estejam se reverberando na sociedade e no período de sua construção (Sacristán, 2000).

O currículo funciona também como um meio de se atingir, pela via da educação, o ideal de ser humano que uma determinada sociedade num determinado tempo histórico deseja. Sobre isso, Sacristán (2000, p. 23), alude:

Qual é o tipo de ser humano desejável para uma sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva no atual modelo neoliberal da educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Sacristán (2000, p. 15) ainda afirma que o currículo tem diferentes funções sociais de acordo com o nível educacional a que se refere. Assim, alerta que o currículo do Ensino Médio, por exemplo, não tem a mesma função social que o currículo de uma especialidade universitária, ou de uma modalidade de ensino profissional, isso se traduz “em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos”.

Compreendendo que é necessário, para qualquer análise, que se explicita um conceito daquilo que será analisado, voltamos mais uma vez para Sacristán (2000, p. 101), para estabelecermos nosso entendimento sobre o currículo. Aceitaremos, neste texto, o currículo como sendo “um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos”. Nesse

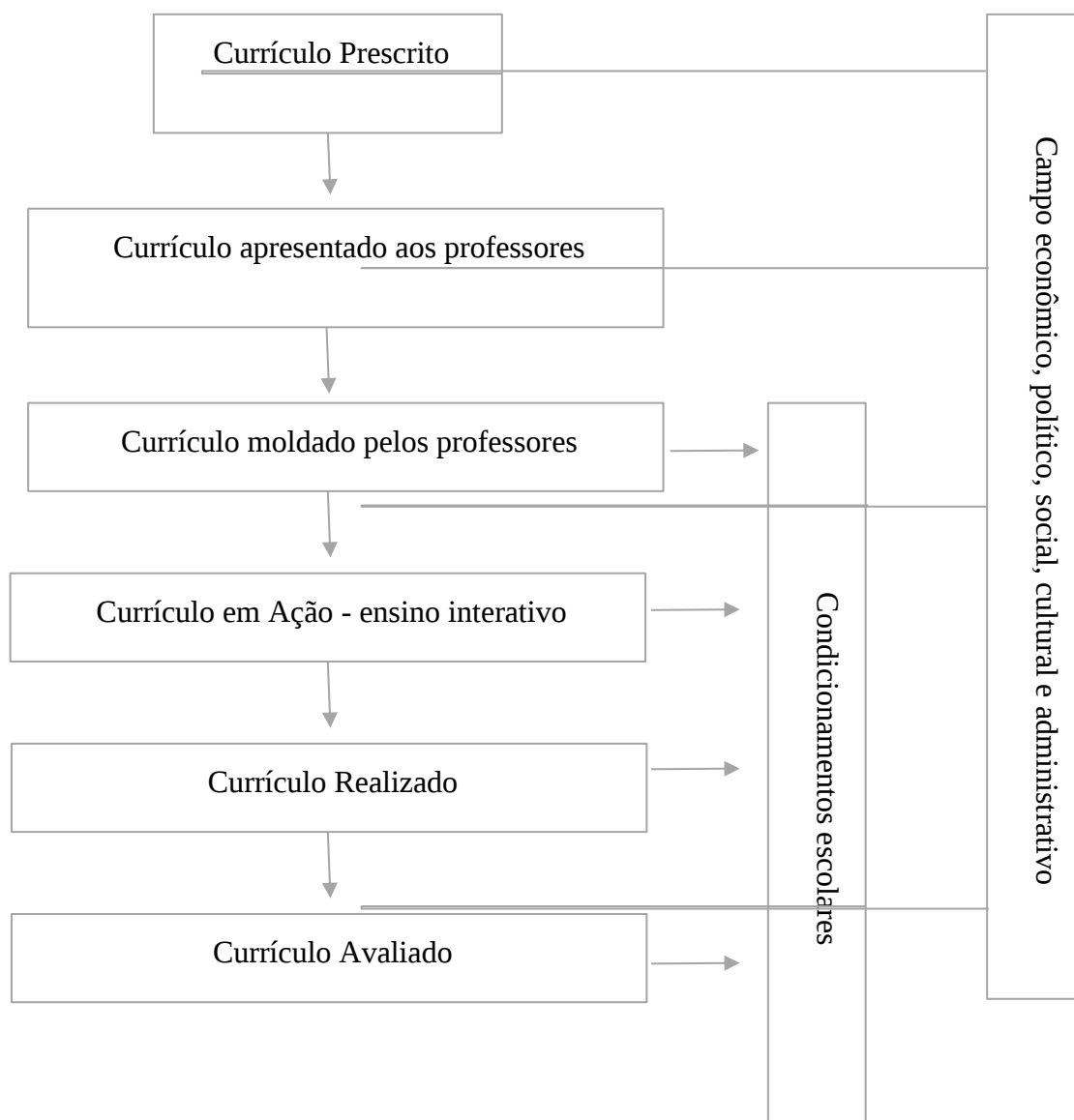
sentido, “para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo”.

É necessário também que se aponte a ótica sob a qual olharemos para o currículo – por exemplo, para qual nível da educação olhamos. De acordo com Sacristán (2013, p. 21), “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado”. Assim, para o analisarmos, é preciso também definir acerca de qual teoria curricular sustentará tal análise. Nesses termos, ainda conforme Sacristán (2013, p. 21), “[...] a única teoria possível que possa dar conta desses processos é a teoria crítica”, uma vez que “põe em evidência as realidades que o condiciona”.

Silva (2017, p. 147), por sua vez, afirma que “com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder”. Isto posto, demarcamos como sendo a partir de uma postura crítica que o currículo será analisado nesta dissertação.

Para melhor entender o currículo também necessitamos concebê-lo como um processo, uma construção sociocultural e política em cada espaço (Sacristán, 2013; Medeiros; Dias; Amorim, 2019). Nesta dissertação, o entendemos, principalmente, como um processo que se desenvolve em seis níveis que se inter-relacionam, de forma recíproca e circular, no seu desenvolvimento (Alarcão, 2017). Tais níveis são nominados por Sacristán (2000) da seguinte forma: 1) O currículo prescrito; 2) O currículo apresentado aos professores; 3) O currículo moldado pelos professores; 4) O currículo em ação; 5) O currículo realizado; e o 6) O currículo avaliado. Para permitir a melhor visualização dos níveis do currículo como um processo sociocultural e político apresentamos a Figura 2.

Figura 2 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Elaborada a partir de Sacristán (2000) e Sacristán (2013).

Detalharemos, a partir de agora, cada um desses níveis do currículo apresentados por Sacristán (2000), para melhor compreendermos como eles, conjuntamente, constituem o currículo escolar:

a) O currículo prescrito:

Em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo. Essas prescrições emergem em documentos como o Projeto Pedagógico de Curso, um plano de aula ou um documento oficial que orienta a rotina de uma escola, por exemplo. Esses documentos são aspectos que atuam como referências na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a construção do ensino.

Como nosso objeto de estudo é o currículo de um Curso Técnico em Nutrição e Dietética, visualizamos o conceito em tela dentro de um contexto que se aproxima mais da rotina de um técnico em nutrição e dietética. Nesse sentido, podemos entender o **currículo prescrito** como sendo uma receita para a produção de um determinado alimento. Assim como o currículo prescrito é uma referência, uma orientação sobre qual deve ser o conteúdo a ser trabalhado, a receita para a produção de um alimento também é um instrumento norteador sobre como deve ser o produto final que resultará de determinada mistura de ingredientes. Tanto o currículo prescrito quanto a receita de um alimento são meios que norteiam profissionais para que cheguem a um determinado resultado previamente pensado.

Finalizamos nosso entendimento sobre currículo prescrito utilizando das palavras de Feliciano e Rolkauski (2016, p. 3) que, apoiados em Sacristán (2000), afirmam que o currículo prescrito “trata-se do documento oficial nas diversas esferas administrativas de um país como, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes estaduais ou municipais”. No nosso caso, o currículo prescrito principal a atentarmos é o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nutrição e Dietética, o qual será analisado em momento posterior desta dissertação. Vale dizer, por fim, que o currículo prescrito também é citado por Sacristán (2000) como o currículo oficial. São termos sinônimos.

b) O currículo apresentado aos professores:

Existe uma série de meios elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado do currículo prescrito [...]. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto (Sacristán, 2000, p. 105).

Como podemos ver no trecho anterior, o currículo prescrito que deve ser executado pelos professores, tendo sido este currículo pensado longe dos professores, muitas vezes, em determinada medida, precisará de mecanismos que “traduzam” para eles o que esse currículo prescrito busca exprimir - este é o currículo apresentado aos professores.

Esse mecanismo se expressa basicamente pelos livros didáticos utilizados para “guiar” a aprendizagem dos estudantes e também a abordagem do professor. Sacristán (2000 p. 152) faz uma crítica ao uso exclusivo desse material como fonte única de informação, o autor diz que “o fato de que poucos materiais tenham que abordar todo o currículo, sendo a base das informações a partir das quais os alunos obterão as aprendizagens necessárias, [...] induz a que

os livros-texto abordem os conteúdos de forma muito pobre e esquemática. Daí que do ponto de vista cultural, sejam produtos estereotipados e, em muitos casos, bastante deficientes”.

Vale também o destaque, de acordo com Sacristán (2000 p. 155), que segue no sentido da desprofissionalização do professor sempre que este tem sua prática pedagógica tolhida em benefício do segmento irrestrito dos materiais de base que compõem o currículo apresentado para ele. O autor arremata dizendo que outra forma de promover a desprofissionalização do professor é exigir dele o uso de tecnologias que estejam além de seus conhecimentos profissionais, ou quando os materiais de base os tornam “meros consumidores de elaborações exteriores”.

Observando o currículo apresentado ao professor sob o prisma da prática do profissional TND, tecemos uma analogia onde o currículo apresentado ao professor – e principalmente os texto-base – é como uma ficha técnica de preparação. A ficha técnica de preparação permite que a receita (dentro dessa analogia, entendemos receita como sendo o currículo prescrito) seja traduzida, apresentando, além dos ingredientes, os utensílios necessários para a produção daquela receita, o rendimento da receita e, principalmente, a reprodutibilidade da receita, chegando ao mesmo resultado sempre, independentemente do cozinheiro.

Ao “traduzir” para o professor o currículo prescrito através dos textos-base, uma certa reprodutibilidade também se verá. Ao fim e ao cabo, utilizando os mesmos textos-base, professores diferentes e turmas diferentes cumprirão o mesmo currículo, embora esse cumprimento nasça, de certa forma, da desprofissionalização do professor advinda do pouco espaço para rubricas pedagógicas que têm o professor dentro da lógica dos textos-base, sendo o professor o cozinheiro dessa analogia.

Continuaremos a conhecer melhor cada um dos níveis do currículo proposto por Sacristán (2000). Dessa vez, conheceremos o terceiro nível chamado de o currículo moldado pelos professores.

c) O currículo moldado pelos professores:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livro-texto, etc. (Sacristán, 2000, p. 105).

Entendemos que o currículo moldado pelo professor é a própria prática do docente. Ou seja, o currículo moldado pelo professor é aquele construído e executado pelo docente à medida

que ele se apropria do currículo que lhe foi apresentado. Leiamos o que registrou Sacristán (2000 p. 165):

Antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Esse é o caso dos professores. O currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

O autor notifica que a interpretação que cada professor faz do currículo é singular e que sua interpretação vai estar permeada por sua própria cultura profissional. Seguindo a linha de exemplos que estamos construindo e entendendo que a cultura profissional estará presente no currículo que o professor moldará a partir das prescrições, imagine um técnico em Nutrição e Dietética preparando e examinando fichas técnicas de produção de um alimento e se depara com a informação “pitada de sal”. Pitada não é uma medida exata. A leitura que o profissional fará do significado de pitada apresentará relação estreitíssima com a cultura profissional que este determinado trabalhador desenvolveu em seu ambiente laboral.

Até o momento, apresentamos níveis do currículo em que os professores são “passivos”, na maioria das vezes, no processo de construção deles. O currículo *moldado* pelo professor é um espaço que permite a impressão pessoal do docente, concedendo a possibilidade de estar um pouco mais livre dentro do que foi pensado de forma exterior a ele. “Se o currículo expressa o plano de socialização de práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra hegemônico” (Sacristán, 2000 p. 166).

O debate anterior promovido está na seara de construção e entendimento do currículo. O que exporemos agora está atrelado à concretização desse currículo. Assim, falaremos sobre o *currículo em ação*.

d) O currículo em ação:

Sacristán (2000) diz que é na prática real, na sala de aula e na escola, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizam as atividades escolares. É aí que o currículo se torna real, na ação diária. “É na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade” (Sacristán, 2000, p. 201). Ditas essas palavras, podemos entender que o **currículo em ação** é aquilo que o professor faz em seu espaço de ensino. São as tarefas por ele propostas e executadas, é a experiência sobre o planejamento para o momento com os estudantes, é a “estrutura prática” onde o currículo está moldado.

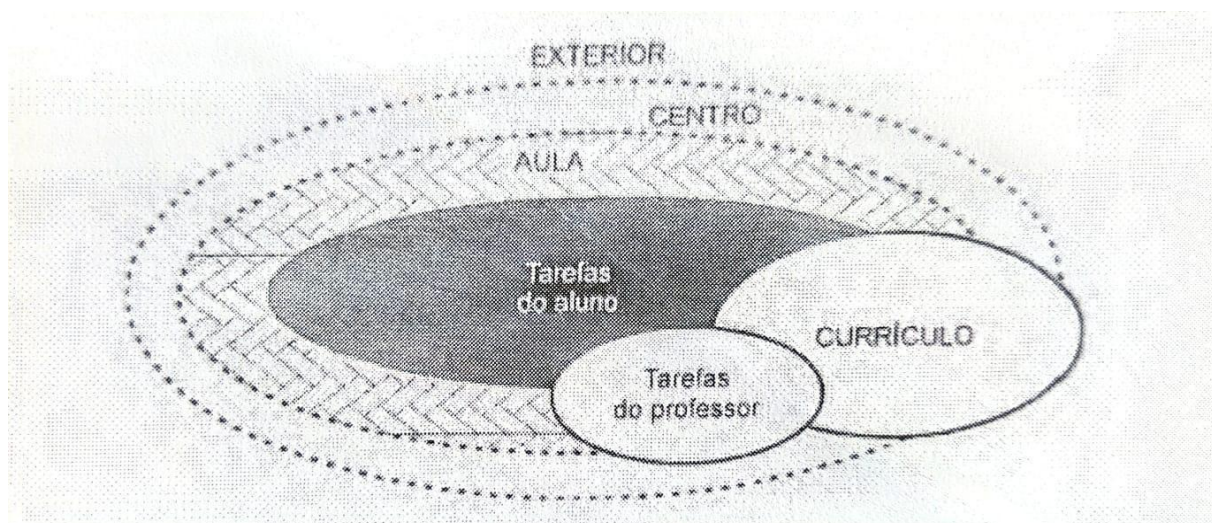
Esse currículo em ação é, portanto, aquilo que se faz com o tempo do estudante na escola, as atividades e interações que preenchem esse tempo. Nas palavras de Sacristán (2000, p. 201):

Preenche-se o tempo de classe basicamente de tarefas escolares e de esforços para manter uma certa ordem social dentro do horário escolar, sob uma forma de interação entre professores e alunos. Um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem. O currículo recai em atividades escolares, o que não significa que essas práticas sejam somente expressão das intenções e conteúdos dos currículos.

O que se vê é o currículo em ação como o componente executor, a ferramenta, a mão que vai fazer com que o currículo que se desenhou nas instâncias de deliberação possa ser efetivado. Todavia, as práticas que se desempenham na escola nem sempre (ou na maioria das vezes) são aquilo que o currículo prescrito previu. É possível que o espaço que permite esse desencontro entre plano e prática, resida no fato de que a estrutura prática tenha vários determinantes como as tradições metodológicas, os espaços físicos e as condições socioculturais do próprio professor. Em suma, “a prática se configura por outros determinantes que não são apenas os curriculares” (Sacristán, 2000, p. 201).

Para ilustrar melhor esse afastamento que pode existir entre o currículo prescrito e a prática do professor, olhemos a Figura 3.

Figura 3 – Contextos aninhados no ambiente escolar



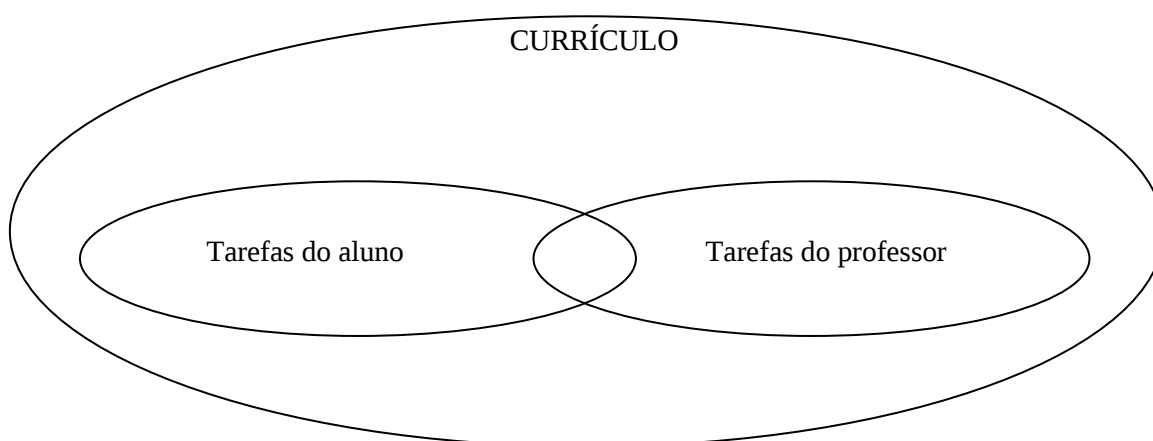
Fonte: Sacristán (2000, p. 231).

Como vimos na Figura 3, as tarefas desempenhadas com e pelos alunos ocupam boa parte do tempo de uma aula, porém, a aula não tem interface direta com o ambiente exterior

(apesar de estar totalmente relacionada/condicionada a ele), o que provoca uma escola, de certo modo, isolada em si mesma e mantendo o seu planejamento apartado de estruturas que estão para além dos muros da instituição. Observemos agora, de forma conjunta, três espaços, quais sejam: o espaço “tarefas do aluno”, o espaço “tarefas do professor” e o espaço “CURRÍCULO”.

Se partirmos da premissa de que o currículo é aquilo que a escola deveria **ser**, nos causa estranhamento quando observamos o distanciamento que há entre esses pontos. Em um mundo ideal, onde não houvesse divergências entre o currículo prescrito e o currículo em ação, tanto as tarefas do professor quanto às tarefas dos alunos deveriam pertencer ao conjunto do currículo. Observemos a Figura 4 que permite uma melhor visualização do que seria o pertencimento entre os três espaços apresentados nesse trecho.

Figura 4 – As tarefas pertencentes ao currículo



Fonte: Elaborada a partir de Sacristán (2000).

O pertencimento das tarefas ao currículo, segundo Sacristán (2000), indica tudo que foi pensado pelo professor para preencher o tempo de aprendizagem do estudante, quando na escola, está, indubitavelmente, alinhado ao currículo prescrito. Observamos uma interseção entre as tarefas dos professores e alunos, mas, também, se vê o espaço se mantendo entre as tarefas desses dois atores tendo em vista que há momentos burocráticos que são tarefas exclusivas do professor (como o preenchimento de diários) e existem tarefas que são apenas dos alunos, como o brincar com seus pares no intervalo. No entanto, tudo isso ainda pertence ao currículo, não se apartando dele.

O que queremos pontificar, com base em Sacristán (2000), é que existem relações, movimentos e desdobramentos que vão se fazendo desde o momento em que o currículo é pensado até chegar ao ponto de sua execução em forma de tarefas. É por essa razão que a Figura

4 evidencia interseções - pontos de contato - entre o currículo e as tarefas, porém, essas interseções são pontuais, significando que há todo um espaço de tarefas de professores e alunos que não tem contato com o currículo prescrito. Não obstante, compõe o **currículo em ação**.

Acreditamos ser interessante, a esta altura do texto, tentar estabelecer mais claramente os pontos que diferenciam o currículo moldado pelos professores do currículo em ação. Primeiramente, destacamos que ambos os conceitos se relacionam com a distância que existe entre o currículo prescrito e aquilo que realmente acontece na sala de aula, sendo o professor, o principal mediador desse processo.

Nos baseando em Sacristán (2000; 2013), entendemos que o conceito de **currículo moldado pelo professor** enfatiza o papel ativo e decisório do docente na interpretação, adaptação e ressignificação do currículo prescrito para a sua realidade de sala de aula. É a percepção de que o professor não é um mero reprodutor de normas, mas um agente de construção curricular. Quando falamos em currículo moldado pelo professor, estamos nos referindo às escolhas, interpretações, ênfases, omissões e adaptações que o docente faz a partir do currículo prescrito. Isso inclui, por exemplo, a seleção de conteúdos, a definição das metodologias e a adaptação destas à realidade dos alunos. Tudo isso está em seu planejamento diário.

Em suma, o currículo moldado pelo professor destaca o agir docente e o processo interpretativo e transformador que ocorre antes e durante a prática pedagógica, tornando o currículo algo que o professor “faz” a partir de uma base-referência.

Ainda seguindo o pensamento construído por Sacristán (2000; 2013), entendemos que o **currículo em ação** é o currículo tal como ele efetivamente se manifesta na prática pedagógica diária, no contexto da sala de aula. É o currículo que “acontece” no dia a dia da escola, em suas interações, rotinas e na própria dinâmica entre professor e alunos. Ele abrange não apenas as intenções e as adaptações do professor, mas também os imprevistos que ocorrem em sala de aula, a personalidade das turmas e todos os elementos, planejados e não planejados que fazem diferença na rotina da escola e que impactam no que foi planejado pelo professor.

e) O currículo realizado:

Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados ‘rendimentos’ valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois, muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma

de socialização profissional e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc. (Sacristán, 2000, p. 106).

Obviamente, quando se projeta o currículo, há desfechos que são esperados e inclusive desejados como consequência do que foi ensinado. Exemplificamos esses efeitos trazendo a noção de que existe uma idade em que se projeta e espera que a criança tenha sido alfabetizada. Há outro momento em que se espera que a criança tenha desenvolvido habilidades matemáticas básicas. O desenvolvimento dessas habilidades vem como consequência do que foi trabalhado e ensinado na escola e na prática pedagógica.

Todavia, a inserção na escola produzirá outros efeitos que não se limitam a construção e o aprimoramento de conhecimentos. Na escola, se formam laços afetivos, na escola se constroem memórias que não necessariamente envolvem um momento de aula, inclusive, hábitos alimentares também são reforçados ou modificados pelo convívio escolar (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2022). Todos esses exemplos não constam claramente nos currículos, porém, advém, de certo modo, da realização dele. Isso reflete na prática social de todos que viveram o currículo em ação.

Voltemos a abordar a prática do técnico em Nutrição e Dietética como forma de exemplificar o sentido de currículo realizado. A princípio, convidamos o leitor a um exercício. Voltando seu olhar para si mesmo, responda se há um alimento que te provoque emoções específicas como a sensação de saudade de um ente querido ou um sentimento de conforto. Muito provavelmente a resposta do leitor (sua) foi afirmativa. Isso porque cada um experienciou momentos com determinadas comidas que ficaram impregnados em nossas memórias e quando na presença dessa mesma comida aquela sensação é evocada.

Nenhum TND supervisionando a produção de um alimento poderá imaginar que tipo de sensações (além do paladar) aquela comida provocará. Igualmente o currículo realizado não pode mensurar os impactos que provocou em outros âmbitos da vida de professores e alunos, pois as conexões humanas e suas consequências não podem ser projetadas num currículo. O currículo realizado se mostra em efeitos transfigurados na prática social que exercemos no decurso de nossas vidas.

f) O currículo avaliado:

Outra vez, recorremos a Sacristán (2000) para compreendermos o último nível do currículo. Sobre isso, o autor comunica: “O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos” (Sacristán, 2000, p. 106).

Na medida em que são elencados critérios avaliativos, ponderando pesos e importância diferentes dentro dos conteúdos que compõem o currículo, são também, mesmo que implicitamente, grifados conteúdos que se sobrepõem a outros. Esses grifos não deixam de ser uma amarra para a prática pedagógica do professor, uma vez que ele (o professor) vê a necessidade de dar ênfase a determinado ponto do currículo devido as métricas de avaliação em detrimento de outros pontos que poderiam ser de maior relevância – consideradas as necessidades dos alunos – ou de maior aderência com a realidade na qual os alunos vivem. Sacristán (2000, p. 311), pontua:

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores, que, assim, evidenciam uma ponderação, e para alunos, que, dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados.

Embora os currículos expressem os conteúdos que devem ser trabalhados com os estudantes de forma objetiva, a forma como o professor, em sala de aula, realizará a avaliação da aprendizagem do estudante pode não ser tão objetiva assim. Mais uma vez convidamos o leitor a um exercício mental.

Por favor, peço que veja a si mesmo como um avaliador de restaurantes, um daqueles críticos que atribuem estrelas à qualidade da comida servida. Imagine que está sendo servido um pato laqueado, que é um prato tradicional da culinária chinesa. O pato laqueado, em geral, leva gengibre, molho *shoyu*, vinagre branco e mel. Como crítico, você conhece os temperos que dão sabor ao prato. No entanto, quando criança era constantemente acometido por crises de garganta e se tratava com uma mistura de mel e gengibre. É natural que você tenha desenvolvido, mesmo que de modo inconsciente, uma aversão a esses ingredientes.

O chefe de cozinha, por outro lado, não viveu essa experiência e crê que um sabor mais forte de mel e gengibre valoriza a textura do prato como um todo. Ao provar o prato, imediatamente (você) identifica o gosto acentuado do mel e do gengibre e sua aversão a esses gostos se apresenta. Diante disso, talvez, sua avaliação quanto ao prato servido possa não ser mais totalmente objetiva. Não importa se o chefe de cozinha marinou o prato pelo tempo correto, utilizou as proporções certas de tempo e a temperatura ou se escolheu os ingredientes mais frescos, sua avaliação estará articulada com sua experiência prévia com os ingredientes em outros cenários.

Por que te convidamos a esse exercício? Explicaremos! A razão de termos estimulado essa experiência imagética foi para introduzir com mais facilidade o pensamento de que o professor (assim como o crítico do exercício mental que fizemos) pode “contaminar” o processo

avaliativo sobre a aprendizagem de um determinado aluno pelas experiências vividas com esse aluno. Mesmo que essas experiências não estejam de fato relacionadas à avaliação e, conseqüente, atribuição de nota que esteja sendo realizada.

Sacristán (2000 p. 319), nos informa:

o recolhimento de informações sobre o trabalho e a conduta dos alunos, a transformação dessa informação e a emissão do juízo correspondente são mecanismos dos mais decisivos na configuração de um estilo pedagógico pessoal, com fortes concomitâncias com o tipo de comunicação que mantém com os alunos. Concebem-se esses mecanismos mais como pertencentes à esfera do íntimo, pessoal e oculto, do que à estreita faceta profissional, pública, objetiva e discutível.

O autor notifica ainda que a forma de avaliação no ensino “não é uma simples conduta profissional, mas um complexo processo onde estão em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, em muitas ocasiões dificilmente explicáveis para o próprio professor” (Sacristán, 2000, p. 318). Pensando por esse prisma, sentimos que há ainda a carência da adoção de modelos que possam suplantá-los, ou minimizar ao máximo, os aspectos pessoais que podem se incorporar ao processo de avaliação do professor, mas que carecemos também de formas de avaliações que busquem enxergar a capacidade do estudante de mobilizar o conhecimento com o qual teve contato na escola para outras esferas da vida. Assim, o estudante seria um “transfigurador” do conteúdo do currículo e não o simples reprodutor dele.

Por último, dizemos que o currículo avaliado também se apresenta, infelizmente, no modelo de avaliação em larga escala presente nas escolas brasileiras que, usando de uma única métrica, regula a todos e desenha, quase sempre, prescrições ao currículo escolar. Tal currículo se distancia muito do que a realidade escolar produz, do que o currículo em ação exerce.

Feitas essas considerações, assumimos, com tônica, a compreensão do currículo como processo sociocultural, político, histórico, multifacetado em diferentes níveis que se exercem não linearmente, mas a partir dos movimentos que o ser humano realiza com a prática social.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

*Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria. Se pensar
lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em
ordem unida.*

(Rubem Alves, 1994)

Este espaço está destinado a apresentar a organização da metodologia desta dissertação. Iniciamos nos remetendo a Rubem Alves (1999), que ao tentar explicar sobre o método a ser adotado em estudos científicos, faz uma analogia ao dizer que o método utilizado por um pesquisador é como uma rede que ele tece especificamente para capturar o peixe que ele deseja. Este peixe, no caso, é o nosso objeto de estudo e a rede é o método.

A “rede” utilizada neste trabalho é a qualitativa (abordagem), uma vez que o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa “não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno” (Richardson, 1999 p. 102).

Dentre as possibilidades de se trabalhar com a pesquisa qualitativa, este trabalho fez uso da pesquisa narrativa. Bertaux (2010) explica que quando ouvimos o termo narrativas de vida, tendemos a pensar que alguém teria que contar toda sua trajetória para o pesquisador, falar sobre seus pais, suas experiências, o que demandaria muito tempo de acompanhamento do pesquisador a uma só pessoa. Porém, se a pretensão é colocar as narrativas a serviço da pesquisa, ela deve ser encarada de maneira diferente.

“A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta [produção] de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (Paiva, 2008, p. 263). Por meio do movimento de narrativas, “memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, fundem-se e constituem-se como possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico” (Delgado, 2009, p. 19). No caso deste trabalho, a história a ser narrada pelo participante está centrada nas experiências vivenciadas enquanto estudante ou docente do curso TND.

De acordo com Botía (2002), diferentemente de outras metodologias, a pesquisa narrativa reconhece a importância de sentimentos, desejos e propósitos da experiência humana. Por meio de um diálogo significativo, pesquisador e sujeito se aproximam, construindo um conhecimento compartilhado. Para Bertaux (2010), é também o pesquisador que direciona a

narrativa por meio do seu objeto de estudo. No momento em que o entrevistado entende que há uma intenção de conhecimento sendo buscada pelo entrevistador, o entrevistado estabelece uma espécie de filtro pelo qual irá separar as informações que acredita serem possíveis de responder às expectativas do entrevistador.

Para Clandinin e Connely (1995), a pesquisa por meio das narrativas permite ao pesquisador um movimento não linear no tempo. Em um instante, o pesquisador move-se retrospectivamente no tempo, quando ouve a narrativa de alguém. Em outro momento, o pesquisador pode se mover em direção ao futuro fazendo inferências a partir do que ouviu. Complementamos com as palavras de Bretón (2023, p. 45):

A investigação narrativa em ciências humanas e sociais tem por especificidade buscar estudar e compreender os fenômenos vividos a partir de narrativas de experiências, compostas pela história de vida e pela descrição de processos. Situada na interface entre o trabalho da hermenêutica narrativa e o da fenomenologia descritiva, essa teoria de investigação oscila entre o *cruzamento* que visa captar os elementos detalhados da experiência e a *apreensão da sua duração*, a fim de revelar as linhas de continuidade das trajetórias de vida. A estrutura dessa forma de investigação compreende dois tempos – o da passagem da experiência à linguagem e o da composição da narrativa – em dois regimes narrativos: descrição microfenomenológica e narração biográfica.

Acerca dos regimes de narrativas destacados no trecho anterior, Bretón (2023, p. 47) esclarece que a “microfenomenológica permite o acesso, por meio da expressão detalhada da experiência, a uma exploração profunda da experiência vivida *em profundidade*”. Já o “regime da narração biográfica, que procede pela apreensão longitudinal da experiência, permite o exame dos procedimentos, por meio dos quais os fatos vividos são configurados em uma narrativa histórica referente a toda ou a parte da trajetória de vida”.

Com relação à estruturação da pesquisa narrativa, Bertaux (2010) traz que ela pode ser dividida em três momentos, assumindo uma função exploratória, uma função analítica e, por fim, uma função expressiva. Com essa metodologia, insere-se uma pergunta de partida para o entrevistado e a partir de sua narrativa, outras questões podem ser propostas, sendo esse momento da entrevista, no qual novas perguntas surgem baseadas na narrativa que está sendo ouvida, a função exploratória.

A função analítica surge quando o pesquisador passa a analisar as narrativas a partir do seu referencial teórico. Sem, no entanto, encaminhar a análise de modo que esta, forçadamente, faça com que a narrativa reafirme o que já está na literatura, por exemplo. A narrativa pode trazer novos elementos ou contradições. Nessa possibilidade de contradição está a relação dessa metodologia com a fenomenologia, o fenômeno é o principal, e não as teorias.

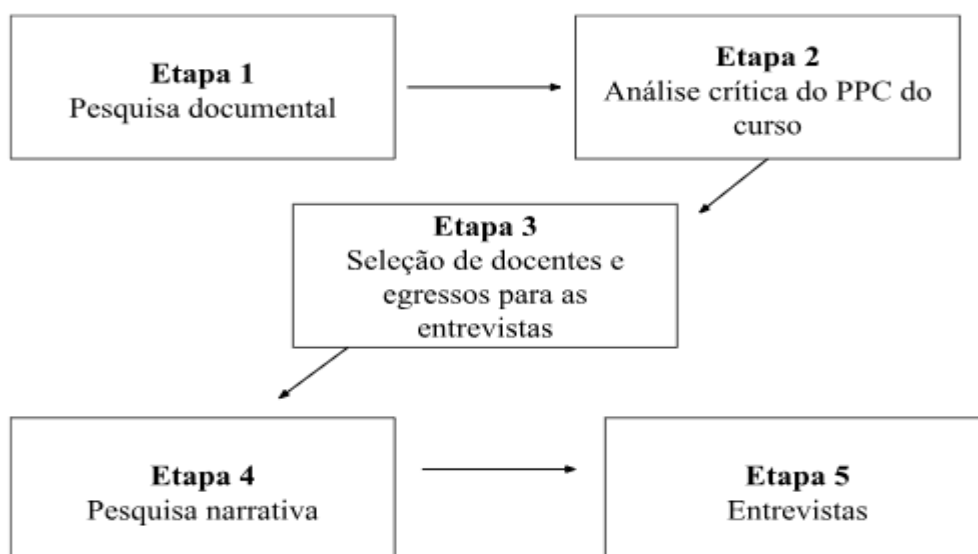
A função expressiva se dá no momento de organizar e expor o que foi apreendido nas outras duas funções. Nesse momento, se procede à escolha do que será publicizado, se as narrativas na íntegra ou trechos que, na visão do pesquisador, sejam mais apropriados para o cerne da publicação a ser feita. Vale o destaque que embora as funções propostas por Bertaux (2010) sejam sequenciais, elas podem se dar ao mesmo tempo, uma vez que o pesquisador pode estar procedendo construções de narrativas e análises simultaneamente.

Consideramos, portanto, que por meio das narrativas estivemos o mais próximo possível das experiências vivenciadas por nossos sujeitos de pesquisa, permitindo o melhor lugar de observação da realidade que buscamos estudar.

Em relação à construção deste estudo, o seu passo a passo, a pesquisa se iniciou com a pesquisa documental que visava estudar o currículo adotado pelo estado do Rio Grande do Norte para o curso Técnico em Nutrição e Dietética integrado ao ensino médio, sendo o estudo desenvolvido na cidade de Mossoró – RN. Essa etapa envolveu encontrar pontos essenciais, segundo o currículo, para o desenvolvimento do curso.

Concomitantemente, realizamos a submissão da proposta de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos para apreciação. Após a autorização, por meio do parecer nº 7.436.581, adentramos na segunda etapa de produção dos dados que envolveu entrevistas semiestruturadas com os docentes e egressos do Curso Técnico em Nutrição e Dietética integrado ao ensino médio para apreender suas experiências acerca do referido curso. O fluxograma abaixo condensa essas etapas.

Figura 5 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Para a construção das narrativas, os entrevistados foram selecionados por conveniência entre as duas escolas⁶ da rede estadual que oferecem o curso estudado na cidade de Mossoró - RN. Foram convidados três egressos que haviam concluído o Curso Técnico em Nutrição e Dietética integrado ao ensino médio de cada uma das duas escolas da cidade de Mossoró - RN. Foram entrevistados três professores, bacharéis em Nutrição, que atuam ou atuaram como docentes no Curso Técnico em Nutrição e Dietética integrado ao ensino médio, sendo dois docentes de uma escola e o terceiro da segunda escola.

A etapa de entrevistas visou perceber, na ótica dos docentes e egressos, como é o currículo que os mesmos têm experienciado (ou experienciaram). Essa etapa exigiu dos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A). Foi requerida também a assinatura do Termo de Autorização para Uso de Áudio (Apêndice B), uma vez que as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição.

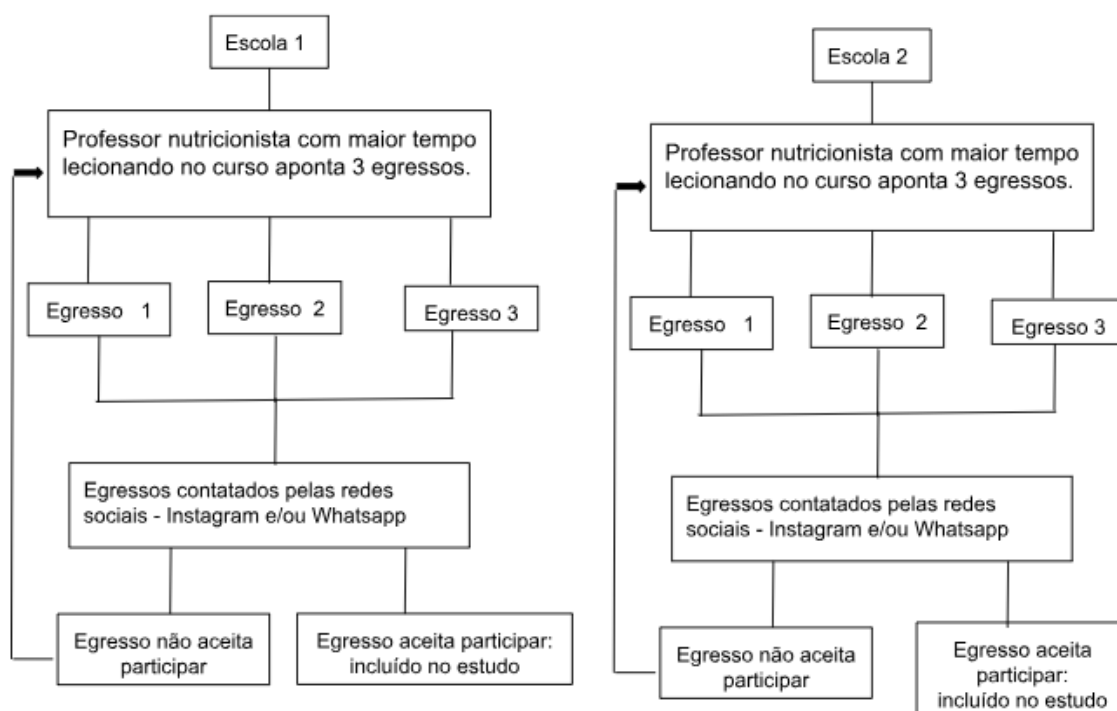
Para que as entrevistas pudessem acontecer, inicialmente foi feita uma busca no Portal da Transparência para localizar os nomes dos docentes. Em seguida, os mesmos foram contatados através de redes sociais e agendado um encontro com a pesquisadora, no qual realizamos o convite para participação na pesquisa. As entrevistas com os docentes aconteceram entre os meses de março e junho de 2025.

O segundo momento de entrevistas foi destinado aos egressos. Para isso, realizamos o contato com eles para a apresentação do estudo e convite àqueles que teriam interesse em participar. Foram contatados os egressos que tinham sido apontados pelos professores (durante as entrevistas com eles) como tendo sido estudantes assíduos às aulas e participantes ativos das atividades escolares no curso. O contato foi feito através das redes sociais. Esses critérios se relacionaram com a necessidade da pesquisa de que os informantes tivessem a vivência mais próxima possível com o curso. Foram convidados três egressos de cada uma das escolas.

Selecionados os seis egressos, foram apresentados para eles o TCLE e o Termo de Autorização para Uso de Áudio para que se procedessem as autorizações. Uma vez autorizada a entrevista, esta foi agendada. As entrevistas com os egressos aconteceram entre os meses de maio e junho de 2025. O fluxograma abaixo condensa as informações sobre a seleção dos egressos para participação na pesquisa.

⁶ São as únicas escolas que ofertam o referido curso na cidade de Mossoró - RN, pela rede estadual.

Figura 6 – Fluxograma para seleção de egressos



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Clarificamos, neste momento, os critérios que foram utilizados para a seleção dos docentes e dos egressos que participaram das entrevistas, porém, é necessário um esclarecimento anterior. É preciso assinalar que a pesquisadora esteve lotada como docente do Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio em uma escola estadual na cidade de Mossoró – RN, no período de 09/01/2022 a 27/01/2024. Essa experiência permitiu que a pesquisadora tivesse o conhecimento acerca da dimensão organizativa do curso, tanto na instituição na qual lecionou, quanto na outra instituição que oferece o curso na modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio na cidade de Mossoró – RN. O total de nutricionistas que atuam como professores no curso Técnico em Nutrição e Dietética na rede estadual de ensino na cidade de Mossoró é três docentes (no momento da escrita deste texto), sendo um em uma escola e dois em outra escola.

Devido ao baixo quantitativo de professores atuando no curso, optamos por selecionar os três profissionais para participarem deste estudo - os três se disponibilizaram. Esse baixo quantitativo justifica o fato de não estarem sendo utilizados critérios de inclusão ou exclusão para este grupo de participantes (os docentes). O único critério era a formação inicial dos docentes em Nutrição. Foram, portanto, selecionados dois professores de uma escola e o terceiro da segunda escola sendo, necessariamente, aqueles com maior tempo de docência na

instituição. Durante os meses que envolveram a escrita deste texto, os contratos de alguns docentes chegaram ao fim, por isso, os docentes que entrevistamos podem não mais estar atuando nos cursos de TND no momento da finalização deste texto. Esclarecemos que todos os docentes nutricionistas que atuam no curso de TND da rede estadual de ensino na cidade de Mossoró – RN são contratados por meio de processo seletivo.

Quanto aos egressos do curso, utilizamos os seguintes critérios de inclusão: ser pessoa maior de idade ou legalmente emancipada; ter concluído o curso técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio na rede estadual de ensino na cidade de Mossoró – RN; e ter sido apontado pelos professores como participativo e engajado nas atividades escolares. Como critérios de exclusão têm-se: egresso que viva em zona rural e egresso que se encontrasse residindo (no momento da pesquisa) fora do município de Mossoró. Esses dois critérios visaram dar condições de realização da pesquisa.

Estando claro como se deu o processo de seleção dos entrevistados, abordaremos agora sobre a análise documental. O documento analisado foi o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nutrição e Dietética elaborado pelo governo do estado do Rio Grande do Norte no ano de 2017. Esse documento é um exemplo do que Sacristán (2000) entende por *currículo prescrito*. Durante a atuação da pesquisadora como docente do curso técnico de TND integrado ao ensino médio, a pesquisadora teve acesso ao PPC analisado por este trabalho. Ressalta-se que tal documento possui natureza pública, sendo acessível à comunidade escolar e à sociedade em geral, em conformidade com os princípios da publicidade administrativa e a Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011).

Para que pudéssemos proceder a análise do documento, elaboramos um roteiro de análise documental que traz os indicadores que foram analisados no PPC. Esse roteiro é apresentado no quadro 7.

Quadro 7 – Roteiro para análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nutrição e Dietética

Indicador	Desdobramentos do indicador
1 Proposição formativa do curso	- Quais aspectos de natureza sociocultural o PPC apresenta em relação ao curso?
2 Perfil do egresso	- Qual é o perfil profissional do egresso elencado no PCC do Curso Técnico em Nutrição e Dietética?

	- Há a previsão, no currículo, do trabalho/estudo sobre o desenvolvimento de novos produtos alimentícios?
3 Organização curricular	- As cargas horárias para a Formação Geral Básica e para a Formação Profissional Tecnológica atendem ao que prescreve a legislação?
	- Todas as áreas de conhecimento, propostas pela Formação Geral Básica, estão presentes no currículo prescrito?
	- Quais os eixos estruturantes do curso e como devem se relacionar com as disciplinas da Formação Geral Básica e o campo da Formação Profissional Tecnológica?
4 Matriz curricular	- Quais conteúdos propositam o campo da Formação Geral Básica e da Formação Profissional Tecnológica?
	- Os conteúdos curriculares propostos se relacionam com o perfil do egresso que se almeja construir?
5 Prática profissional	- O PPC prevê espaço para a prática profissional?
	- O que se propõe para o estágio supervisionado no curso?
6 Infraestrutura física e tecnológica	- Quais as estruturas físicas presentes no PPC?
	- As estruturas físicas presentes no PPC se articulam com aquelas presentes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos?
7 Avaliação da aprendizagem	- Como o PPC prevê o processo de avaliação da aprendizagem?
	- Quais os parâmetros estabelecidos para o Trabalho de Conclusão de Curso?
8 Formação continuada dos professores para o ensino profissional	- Quais as formações previstas para os docentes do Itinerário de Formação Profissional Tecnológica?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise do PPC foi dividida por áreas temáticas a partir das quais foram estabelecidos oito indicadores de análise, quais sejam: Proposição formativa do curso; Perfil do egresso; Organização curricular; Matriz curricular; Prática profissional; Infraestrutura física e tecnológica; Avaliação da aprendizagem; e Formação continuada dos professores para o ensino profissional. Os oito indicadores se desdobraram em 14 “questionamentos” feitos ao PPC. Esses

questionamentos tinham por intento permitir que a análise feita sobre o PPC pudesse estar alinhada ao que buscamos como objetivo específico deste trabalho, a saber: analisar o currículo prescrito do Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, por meio de seu projeto pedagógico de curso.

A exemplo do roteiro que foi desenvolvido para a análise do PPC, para a condução das entrevistas semiestruturadas com docentes e egressos também foram elaborados questionamentos que buscaram se vincular ao que está sendo avaliado também no PPC para que objetivos específicos do estudo fossem contemplados, são eles: evidenciar o currículo experienciado no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, a partir de narrativas de docentes e egressos e identificar fatores que (não) potencializam o ensino-aprendizagem no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, a partir de narrativas de docentes e egressos. Os quadros 8 e 9 apresentam os roteiros das entrevistas semiestruturadas com os docentes e egressos do curso.

Quadro 8 – Roteiro para a entrevista semiestruturada com os docentes nutricionistas do Curso Técnico em Nutrição e Dietética

Questões centrais
Você foi apresentado ao PPC do curso?
Qual o perfil do egresso que você acredita estar sendo formado pelo curso?
Você entende que a formação vivenciada pelos estudantes nas disciplinas da área básica consegue ser articulada à formação do curso na perspectiva profissional?
Você conhece as competências e habilidades previstas no PPC? Se sim, acredita que elas vêm sendo atendidas pela formação direcionada aos alunos?
Como acontece a prática profissional e o estágio supervisionado no curso? Você concorda com a forma com a qual essa dimensão é conduzida?
Você considera que as estruturas físicas oferecidas atendem às necessidades do curso? Por quê?
Como você e a instituição realizam o processo de avaliação de seus estudantes?
Narre sobre sua experiência como professora/o do curso Técnico em Nutrição e Dietética
Como se desenvolvem as atividades de formação no curso Técnico em Nutrição e

Dietética? Foram oportunizados para você, durante sua experiência no curso de TND, cursos, ações formativas ou outros mecanismos para melhorar sua prática pedagógica?
Narre sobre a sua transição de bacharel para docente e se acredita que o bacharelado te preparou para a docência.
Quais os principais fatores que considera que potencializam (e também não) o ensino-aprendizagem no Curso Técnico em Nutrição e Dietética?
Quais as experiências vividas consideram mais positivas no curso Técnico em Nutrição e Dietética?
Como avalia a relação da escola com o curso Técnico em Nutrição e Dietética?
Como avalia a experiência do curso Técnico em Nutrição e Dietética em relação a ser integrado ao Ensino Médio?
Como pensa a contribuição do curso Técnico em Nutrição e Dietética para os estudantes que o frequentam?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A entrevista semiestruturada conduzida com os docentes foi composta por catorze questões alinhadas aos itens pensados para a análise do currículo prescrito do curso de TND, a exemplo da pergunta: *Como você e a instituição realizam o processo de avaliação de seus estudantes?* Este é o questionamento que se fez ao participante e objetivava entender como se dá a avaliação realizada pelos docentes a partir de suas experiências.

Ademais, este questionamento também está articulado ao indicador sete do roteiro de análise do PPC (o currículo prescrito), o item em questão busca entender como o PPC prevê o processo de avaliação da aprendizagem, sendo o indicador desdobrado no seguinte questionamento para o roteiro: *como o PPC prevê o processo de avaliação da aprendizagem?* Essa conexão norteou a organização da entrevista semiestruturada para que esta pudesse estar articulando como o PPC vê determinado indicador e como este indicador é percebido pelo docente a partir de sua experiência. Apresentamos o Quadro 9 que traz o roteiro para a entrevista semiestruturada com os egressos.

Quadro 9 – Roteiro para a entrevista semiestruturada com os egressos do Curso Técnico em Nutrição e Dietética

Questões centrais
Nos primeiros dias de aula você foi apresentado ao curso, no sentido de saber o que esperar da sua formação como Técnico em Nutrição e Dietética?
Você conseguiu se inserir no mercado de trabalho? Se sim, considera que sua formação durante o curso foi suficiente. Se não atua como TND, a que atribui a dificuldade da inserção no mercado de trabalho?
Enquanto estudante, você percebia se as disciplinas, básicas e de formação profissional, se articulavam entre si?
Analisando as Competências e Habilidades pensadas para o curso, você considera que sua formação as englobou?
Como acontece a prática profissional e o estágio supervisionado no curso? Você concorda com a forma com a qual essa dimensão é conduzida?
Você considera que as estruturas físicas oferecidas atendem às necessidades do curso?
Como acontecia o processo de avaliação, tanto nas disciplinas básicas como nas disciplinas ligadas à formação profissional?
Narre sobre sua experiência como estudante do curso Técnico em Nutrição e Dietética.
Quais os principais fatores que considera que potencializam (e também não) o ensino-aprendizagem no Curso Técnico em Nutrição e Dietética?
Quais as experiências vividas consideram mais positivas no curso Técnico em Nutrição e Dietética?
Como avalia a relação da escola com o curso Técnico em Nutrição e Dietética?
Como avalia a experiência do curso Técnico em Nutrição e Dietética em relação a ser integrado ao Ensino Médio?
Como pensa a contribuição do curso Técnico em Nutrição e Dietética para os estudantes que o frequentam?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A exemplo do roteiro de entrevista com os docentes, a entrevista que se conduziu com os egressos também foi pensada, parcialmente, a partir dos indicadores selecionados para analisar o PPC do curso. Observemos no quadro 5, o Indicador 6, Infraestrutura física e

tecnológica. Este indicador buscou observar no Projeto Pedagógico do Curso se havia referência a uma infraestrutura mínima exigida para que o curso pudesse acontecer.

Uma vez que faz parte dos nossos objetivos evidenciar o currículo experienciado no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, a partir de narrativas de docentes e egressos, e identificar fatores que (não) potencializam o ensino-aprendizagem no curso, precisávamos também que os roteiros das entrevistas semiestruturadas com os docentes e egressos caminhassem para esse fim.

Para a análise das narrativas produzidas com as entrevistas, utilizamos a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD). Essa técnica não é apenas um mero conjunto de passos para analisar textos. Na realidade, ela mostra uma possibilidade de reconstrução do texto que vai além da sua superfície, permitindo ao pesquisador compreender profundamente os fenômenos investigados (Moraes; Galianzi, 2007).

Leiamos o que dizem Moraes e Galianzi (2007, p. 32) sobre a técnica de análise de dados por eles defendida: “A análise textual discursiva visa à construção de metatextos analíticos que expressam os sentidos lidos num conjunto de textos. A estrutura textual é construída por meio de categorias e subcategorias resultantes da análise”. Os metatextos, na nossa interpretação, “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”.

Considerando os autores em tela, entendemos que a ATD é uma técnica de análise de dados qualitativa que busca compreender a produção de novos saberes a partir de materiais textuais. O processo se desdobra em três etapas interdependentes: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captura do novo emergente. A primeira etapa, a desmontagem dos textos, é a fase inicial de exploração dos dados. Nela, o pesquisador separa e codifica os textos em unidades menores, chamadas de unidades de sentido. É como “desmontar” um objeto para entender suas partes, destacando frases, parágrafos ou ideias que se relacionam com o tema de pesquisa, sem, contudo, perder a visão do todo. O foco é a imersão no material e a identificação de fragmentos relevantes que servirão de base para as próximas fases.

A segunda etapa, o estabelecimento de relações, é o momento de organização e categorização dos dados. As unidades de sentido identificadas na fase anterior são agrupadas por similaridade temática, formando as categorias. O pesquisador busca as conexões, semelhanças e contradições entre os fragmentos, construindo redes de significado. É nesse ponto que a intuição do pesquisador se alia à lógica, formando um processo dialógico de construção de sentido. Essa categorização permite uma visão mais organizada dos dados e é essencial para a próxima etapa, onde as novas ideias surgirão (Moraes; Galianzi, 2007).

Finalmente, a terceira etapa, a captura do novo emergente, é a fase de síntese e interpretação. O pesquisador constrói um metatexto que expressa o novo conhecimento que emergiu da análise. Não se trata de um resumo, mas de uma nova compreensão, uma nova teoria ou uma nova perspectiva que vai além do que estava explicitamente dito nos textos originais. Essa fase de “diálogo com os textos” é um processo contínuo de ir e vir, de análise e síntese, que culmina na produção de uma nova compreensão do fenômeno investigado, o que é o objetivo final da análise textual discursiva (Moraes; Galianzi, 2007).

As análises das entrevistas semiestruturadas seguiram a sistemática que ora apresentamos. Esclarecemos que os autores em tela definem que a análise textual deverá concretizar-se “a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*” (Moraes; Galianzi, 2007, p. 16). O *corpus*, no caso deste estudo, é composto pelo conjunto de transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com os três docentes e os seis egressos do curso de TND.

Durante a categorização do material é possível que as categorias já existissem antes mesmo de sua produção. As categorias criadas a partir deste movimento são denominadas de categorias “*a priori*” (Moraes; Galianzi, 2007, p. 23). Entretanto, um outro movimento de categorização também é possível, quando as categorias são criadas a partir do “*corpus*” e que surgem durante a impregnação do autor com ele. “Este é um processo indutivo, de caminhar do particular para o geral, resultado no que se denomina de categorias emergentes” (Moraes; Galianzi, 2007, p. 24). No caso deste estudo, adotamos as categorias emergentes.

Esclarecemos que as unidades de sentido trabalhadas são as seguintes: experiências formativas com o curso técnico em nutrição e dietética; dimensões curriculares fortalecedoras e sensíveis do curso técnico em nutrição e dietética; formação docente para o curso técnico em nutrição e dietética; e o currículo em ação. As unidades de sentido apresentadas guardam relação estreita com os objetivos deste estudo, por isso, nos permitiram uma aproximação íntima com o que investigamos. A partir delas há um conjunto de categorias emergentes. As seções seguintes se dedicam a apresentar a análise do PPC e a análise das entrevistas semiestruturadas (por meio das unidades de sentido e das categorias emergentes do processo de análise), assim como, os sentidos que fomos capazes de produzir ao fim da análise.

5 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: A “RECEITA” PARA SE PREPARAR TÉCNICOS EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA

Para educar um bem-te-vi é preciso gostar de bem-te-vi, respeitar o seu gosto, não ter projeto de transformá-lo em urubu. Um bem-te-vi será sempre um urubu de segunda categoria

(Rubem Alves, 1984).

A Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (2006) adverte que todo brasileiro deve ter acesso ao alimento em quantidade e qualidade adequadas, sendo o direito à alimentação entendido como um direito básico do ser humano. Nesse contexto, é o curso de graduação em Nutrição, por meio da formação em nível superior, que habilita o profissional para atuar com a modulação da alimentação através da dietoterapia, além de formar o profissional para atuação como responsável técnico em unidades de produção de alimentos como as cozinhas, sejam comerciais, hospitalares ou indústrias.

A ciência da Nutrição, além da graduação, conta com a possibilidade de formação em nível médio por meio do curso de TND (um resumo sobre como se deu o surgimento e posterior regulamentação desse curso foi apresentado na subsecção 2.2.1 deste trabalho). Neste momento, nos deteremos a entender a organização do curso de TND investigado no tocante ao seu currículo.

5.1 OS INGREDIENTES, BASE DA RECEITA: APRESENTANDO O PPC

Por meio da resolução nº 605, de 2018, o Conselho Federal de Nutrição (CFN) esclarece as áreas de atuação do profissional TND, quais sejam: Nutrição em Alimentação Coletiva; Nutrição Clínica; Nutrição em Saúde Coletiva; e Nutrição na Cadeia de Produção, na Indústria e no Comércio de Alimentos. Cada uma dessas possibilidades de atuação tem suas atribuições especificadas também por meio dessa legislação.

O curso de TND não conta com Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentem o seu ementário ou disciplinas que serão cursadas, porém, o curso de bacharelado em nutrição dispõe dessas diretrizes que podem e devem ser utilizadas como pilares para a elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos de TND.

É claro que, por se tratar de habilitações profissionais diferentes, ajustes são necessários, por exemplo, nas Competências e Habilidades listadas para o curso de graduação em Nutrição que não podem ser orientadas, *ipsis litteris*, para o curso técnico em nível médio, uma vez que a formação em TND não contempla todas as Competências e Habilidades da graduação em Nutrição. Outro exemplo é a profundidade dos conteúdos, haja vista que os conteúdos abordados no curso técnico precisarão ser selecionados e aprofundados de acordo com o nível de formação técnica, sendo mais práticos e voltados para as atividades que o técnico desempenhará no mercado de trabalho.

Por outro ângulo, o PPC do curso de TND também pode ser construído dando importância para o que o traz o CNCT (2023) quando pontua quais os conhecimentos são fundamentais para a formação do profissional TND. Tais conhecimentos são os seguintes:

- Conhecimentos das políticas públicas de saúde e compreensão de sua atuação profissional frente às diretrizes, princípios e estrutura organizacional do Sistema Único de Saúde (SUS).
- Conhecimentos e saberes relacionados aos princípios das técnicas aplicadas na área, sempre pautados numa postura humana e ética.
- Resolução de situações-problema, comunicação, trabalho em equipe e interdisciplinar, tecnologias da informação e da comunicação, gestão de conflitos e ética profissional.
- Organização e responsabilidade.
- Iniciativa social.
- Determinação e criatividade, buscando promover a humanização da assistência.
- Atualização e aperfeiçoamento profissional por meio da Educação Continuada (Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, 2023, p. 1).

Observando os tópicos que são elencados pelo CNCT (2023) e olhando também para as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de bacharelado em Nutrição, podemos ter o arcabouço para a construção de um PPC para o curso de TND.

O Projeto Pedagógico de Curso que analisamos foi desenvolvido no ano de 2017 com a intenção de dialogar com a Lei 13.415 de 2017. Essa normativa “propõe-se a flexibilizar o ensino médio, pela possibilidade de escolha, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional” (Kuenzer, 2017, p. 311). Vejamos o que o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (Rio Grande do Norte, 2021, p. 23) traz sobre a legislação em tela:

A Lei nº 13.415/2017, que trata de propostas de inovações para o currículo do Ensino Médio, entre elas a ampliação da carga horária, definiu mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, marcadas por uma estrutura que pressupõe uma flexibilização curricular, a partir da constituição de Itinerários Formativos das áreas de

conhecimento (Itinerários Propedêuticos) e da Educação Profissional Tecnológica (EPT). Nessa nova abordagem, o Currículo da etapa do Ensino Médio, além de ter a garantia da oferta da Base Comum, tem, por meio da flexibilização, a oportunidade de atender às expectativas dos jovens e adolescentes do RN, além de conhecer as suas necessidades e agir sobre elas.

A Lei 13.415, de fevereiro de 2017, permite então que a forma como o Ensino Médio acontecerá seja ajustada ao projeto de vida do estudante. Para isso, a Lei estabelece que deverá ser destinada uma carga horária máxima de 1.800h para os conteúdos da BNCC, as demais horas que comporão o tempo do curso de Ensino Médio são os chamados “percursos”, havendo a possibilidade de cinco percursos que podem ser escolhidos pelos estudantes, são eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (Brasil, 2017). É neste último percurso que reside a possibilidade da oferta de cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio.

Pesquisadores como Gaudêncio Frigotto (2016) se posicionaram contrários à reforma que deu origem à Lei 13.415, que ficou conhecida como “Novo Ensino Médio”. Para Frigotto (2016, p. 1), os argumentos utilizados para justificar a reforma como a estagnação na quantidade de matrículas nesta etapa de ensino ou mesmo nos mais de um milhão de jovens que não estavam cursando o EM na época, não são suficientes para justificar mudanças que, em sua visão, aconteceram “sem qualquer discussão com educadores, famílias e com os próprios estudantes sobre o significado da suposta falta de interesse e suas possíveis soluções”.

O fato é que com a nova legislação em vigor, o estado do RN tratou de se adaptar a esta realidade. Para isso, foi divulgado o programa Ensino Médio Potiguar que se apresentou como forma de democratizar o acesso ao EM, possibilitando a educação em tempo integral e parcial, nos turnos diurno e noturno e nas modalidades de Educação Especial, a Educação Básica do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica. Modalidade na qual se enquadra o curso do qual o PPC vem sendo analisado neste trabalho dissertativo.

O Projeto Pedagógico de Curso desenvolvido pela SEEC do estado do Rio Grande do Norte (2017, p. 5) para o curso de TND oferecido na rede estadual de ensino é assim apresentado:

O presente documento constitui-se do Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Nutrição e Dietética e está fundamentado pela LDB nº 9.394/96, nas Resoluções que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil, no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, bem como nos documentos que versam sobre a integralização dessas duas

modalidades de ensino que têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão.

O Projeto Pedagógico de um curso é o documento “normativo [...] que apresenta informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos”. Nos PPC estão presentes aspectos técnicos e normativos, “concepções de homem e de sociedade, além de ser um componente político fundamental, sendo elemento agregador de diversas instâncias da realidade”, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até as “diretrizes das políticas macroeconômicas” (Seixas *et al.*, 2013, p. 114). Por outro lado, segundo Sacristán (2013), o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante “e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (Sacristán, 2013, p. 23).

O PPC em análise foi publicado em 2017, conforme vimos, entrando em implementação neste mesmo ano. Trata-se de um documento de 41 páginas dividido em dez pontos, assim organizados: 1) Identificação do Curso; 2) Justificativa; 3) Objetivos; 4) Requisitos e Formas de Acesso; 5) Perfil Profissional de Conclusão; 6) Organização Curricular; 7) Avaliação da Aprendizagem; 8) Instalações e Equipamentos; 9) Pessoal Docentes e Técnicos Administrativos; e 10) Certificados e Diplomas. As ementas das disciplinas são apresentadas em anexos.

O documento curricular sob lupa nos mostra que houve quatro pessoas envolvidas em sua elaboração, porém, não explicita as formações dos envolvidos, assim como não esclarece por quais etapas a produção do documento passou. O texto curricular afirma:

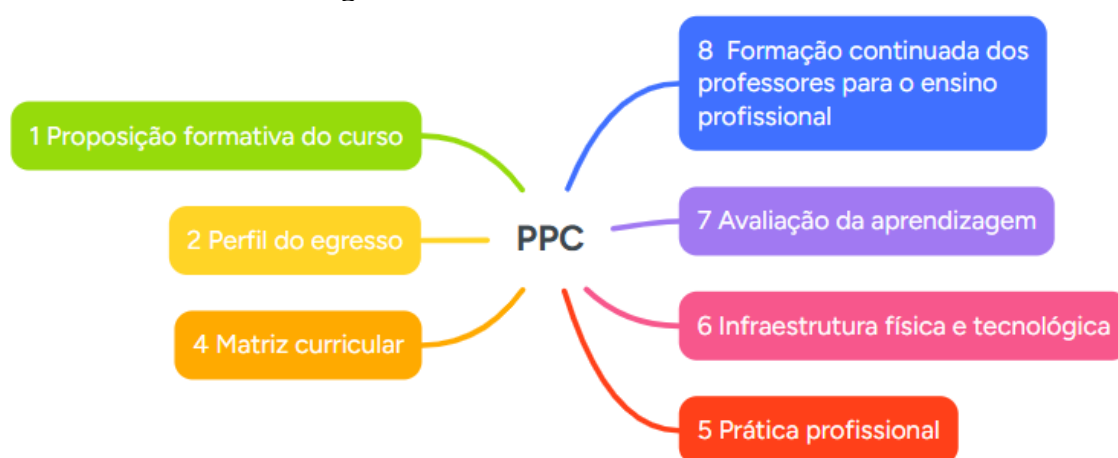
O Rio Grande do Norte tem como desafio expandir a oferta de Educação Profissional através das Escolas de sua Rede de Ensino e dos Centros de Educação, buscando promovê-la com eficiência e qualidade, oportunizando ao aluno preparação para inserção no mundo do trabalho, certo de que o conjunto de aprendizados conquistados o auxiliará no seu desenvolvimento, tendo condições de conduzir o seu projeto de vida, por meio da aquisição de conhecimentos significativos e da manutenção de suas competências (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 5).

Quanto a importância de se fazer do ensino profissional uma bandeira da educação no estado do Rio Grande do Norte, o PPC defende que no currículo dos cursos técnicos integrados, o Ensino Médio seja concebido como última etapa da Educação Básica, “articulado ao mundo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, constituindo a Educação Profissional, em um direito social capaz de ressignificar a Educação Básica, articulando-a às mudanças técnico-científicas do processo produtivo” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 7).

Observando dados divulgados pelo governo do RN (2023), é possível ver o crescente investimento na expansão da EPT. No ano de 2016, o estado contava com 600 estudantes matriculados na modalidade EPT integrada ao ensino médio. Já em 2024, esse número era de 13.307 estudantes matriculados nessa modalidade na rede estadual. Hoje, ano de 2025, o estado do RN conta com 89 instituições de EPT em atividade das quais, 74 são escolas, 11 são Centros Profissionais de Educação Profissional e Tecnológica – CEEP – e 4 são Institutos Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica – IERN (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2023).

Uma vez apresentada a realidade da EPT no estado do Rio Grande do Norte, vamos, a partir de agora, observar e analisar atentamente o PPC desenvolvido para os Cursos Técnicos em Nutrição e Dietética oferecidos pela rede estadual de ensino na modalidade integrada ao EM. Lembramos que o PPC foi analisado por meio dos oito indicadores previamente elaborados como base nos objetivos desta pesquisa. A figura 7 reforça quais foram os indicadores utilizados para a análise.

Figura 7 - Indicadores utilizados na análise do PPC



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O conjunto de indicadores nos permite uma compreensão da proposta curricular oficial do curso técnico em Nutrição e Dietética. Os indicadores são direcionados para aspectos centrais do currículo e de sua proposição formativa.

5.2 BASE DO PRATO, GUARNIÇÕES E ACOMPANHAMENTOS: A ANÁLISE DO PPC

Nesta subseção nos dedicamos a analisar cada um dos oito indicadores criados para analisar o PPC do curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio. Para

efeito de organização, os indicadores foram aglutinados em duplas e discutidos na sequência apresentada no Quadro 7.

5.2.1 Proposição Formativa do Curso e Perfil do Egresso

Nesta subseção analisaremos os dois primeiros indicadores, a Proposição Formativa do Curso e o Perfil do Egresso. Assim como visto na Figura 7, o primeiro indicador está intitulado como Proposição Formativa do Curso. Neste indicador, nosso objetivo é encontrar quais aspectos de natureza sociocultural o PPC apresenta em relação ao curso.

O termo sociocultural, de acordo com Ribas e Moura (2006), denota a noção de que a atividade humana é mediada por alguns fatores, incluindo fatores do ambiente no qual vivemos, inclusive no sentido social que o termo ambiente pode adquirir. Quando nos voltamos para o texto do PPC, percebemos que há uma menção à necessidade social da existência de um curso de TND em alguns espaços do estado do RN.

O PPC inicia com a justificativa social da existência do curso informando que o estado do RN tem passado por um momento de reestruturação de sua base produtiva. O texto segue destacando as potencialidades econômicas do estado e eleva aquelas relacionadas com a produção de alimentos, por exemplo, a agropecuária, por meio da agricultura familiar e do agronegócio, e a pesca, incluindo a carcinicultura.

De acordo com dados encontrados no sítio da internet do SEBRAE/RN referentes ao ano de 2023, a agropecuária foi um dos principais motores de crescimento da economia brasileira naquele ano, com uma alta de 15,8% em nível nacional, com as exportações de produtos do agro do RN alcançando o valor de US\$ 781,4 milhões. Valores como esses, podem reforçar a viabilidade econômica apontada no PPC. Isso porque o profissional TND pode atuar nas etapas de produção desses produtos nos momentos de fiscalização da qualidade de sanitização para a garantia do padrão higiênico-sanitário dos produtos, por exemplo.

Na sequência, o texto faz referência à situação nutricional dos brasileiros. O PPC se refere à epidemia de obesidade que tem se alastrado pelo mundo. O Brasil, por exemplo, apresenta um quadro preocupante nessa área. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), um em cada quatro brasileiros está obeso, já o excesso de peso atinge o número de 60,3% da população. Além dos valores já considerados como problema de saúde pública, a tendência é que o excesso de peso e a obesidade continuem a aumentar no país.

Corroborando a necessidade do mercado sobre a presença de profissionais TND, podemos citar também o mais recente certame divulgado pela Secretaria de Saúde Pública do RN. Por meio do Edital nº 01/2025, o concurso ofereceu vagas para o cargo de Técnico em Nutrição e Dietética tanto em caráter imediato como para cadastro de reserva.

Então, por meio destes dois pilares, as atividades ligadas à produção de alimentos e as questões de saúde pública, é que o governo do RN situa a necessidade social do curso de TND como alternativa de formação e assinala que tanto a viabilidade quanto a necessidade da criação do curso de TND se dão “por entender que estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, formando o Técnico por meio de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos”, assim, “capaz de contribuir com a formação humana integral e com o desenvolvimento socioeconômico da região articulado aos processos de democratização e justiça social” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 7).

Conforme assinalado anteriormente, entendemos que o currículo é construído em níveis, sendo o currículo prescrito o primeiro deles. O PPC é um exemplo de currículo prescrito. Já pontuamos também que a construção desse currículo está impregnada de fatores que se ligam à realidade cultural e econômica da sociedade que o criou no momento de sua construção, para além de fatores unicamente relacionados aos processos de ensino-aprendizagem.

Retomamos essa informação para que entendamos o que foi registrado nos parágrafos anteriores. Analisando o PPC, observamos o destaque dado a fatores econômicos como sendo a justificativa para a instalação do curso de TND no estado. Llavador (2013) pontua que os interesses do capitalismo se incutem intimamente ao agir do estado, inclusive nos currículos desenvolvidos. O autor afirma que “a economia capitalista, operando sob a forma do Estado constitui uma combinação que permite explicar, não somente a concentração de algumas decisões, mas, particularmente, as decisões relativas ao currículo” (Llavador, 2013, p. 175). Entendemos que a ênfase dada à potencialidade econômica do curso é um exemplo de como as decisões sobre o currículo podem nascer das necessidades do capital e se justificar nelas.

Concordando com o pensamento de Llavador, Sacristán complementa que “não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar. O interesse pela utilização técnica do saber é inerente à produção industrial” e, de maneira ainda mais enfática, “à sociedade pós-industrial, na qual o domínio da informação é parte da produtividade, um fator agregado aos dois componentes clássicos, o capital e o trabalho” (Sacristán, 2010, p. 33). Observando esse apontamento, inferimos que a EPT se não for comprometida com a formação do estudante como cidadão, pode se converter em uma ferramenta útil ao capital pela formação tecnológica, mas,

não tão útil à sociedade capitalista se pecar na formação de um sujeito que desenvolva a capacidade de refletir criticamente sobre seu tempo.

O segundo indicador a ser analisado é o Perfil Profissional do Egresso. Neste indicador, nosso objetivo é conhecer como deve ser o profissional formado pelo curso de TND do estado do Rio Grande do Norte. O perfil do egresso é assim descrito:

O profissional concluinte do Curso Técnico Integrado em Nutrição e Dietética deve apresentar um perfil que o habilite a desempenhar atividades voltadas para apoio em ações: de seleção e preparo de alimentos. Realização de estudos das necessidades nutricionais de indivíduos e coletividades, em todas as fases do ciclo vital. Elaboração e implementação de cardápios adequados ao público. Acompanhamento e orientação às atividades de controle de qualidade higiênico-sanitárias no processo de produção de refeições e alimentos. Acompanha e orienta os procedimentos culinários de preparo de refeições e alimentos. Coordena atividades de porcionamento, transporte e distribuição de refeições. Realização de pesagem de pacientes e aplicação de outras técnicas de mensuração de dados corporais para subsidiar a avaliação nutricional. Avalia as dietas de rotina de acordo com a prescrição dietética. Participação de programas de educação alimentar (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 9).

Observando o PPC construído pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RN, 2016) também de um curso Técnico em Nutrição e Dietética, vemos semelhanças com aquele construído pelo estado do RN. Os dois documentos trazem como possibilidades o trabalho nas áreas de saúde, acompanhamento do controle de qualidade dos alimentos e a produção de alimentos, por exemplo. No entanto, o PPC do SENAC/RN destaca a necessidade de supervisão da atividade do TND pelo profissional nutricionista.

Como relação às capacidades que o profissional TND deve demonstrar, o PPC (2017) analisado nesta dissertação apresenta as seguintes:

- ☐ Conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- ☐ Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber;
- ☐ Relacionar teoria e prática nas diversas áreas do saber;
- ☐ Realizar atividades de orientação nutricional para a população sadia;
- ☐ Auxiliar no planejamento e na execução de programas públicos de educação alimentar e nutricional;
- ☐ Acompanhar e orientar os processos de recebimento, armazenamento e retirada de insumos, produtos e gêneros alimentícios;
- ☐ Acompanhar e orientar os procedimentos de pré-preparo e preparo de alimentos *in natura* de origem animal;
- ☐ Acompanhar e orientar o controle de qualidade em Unidades de Alimentação e Nutrição e no comércio varejista de alimentos;
- ☐ Auxiliar na coordenação e no treinamento de equipes de trabalho atuantes no processo de produção de refeições coletivas e dietas;
- ☐ Auxiliar na implementação de ações de prevenção e controle da contaminação em ambiente hospitalar ou clínico;

- ☐ Gerenciar seu percurso profissional com iniciativa e de forma empreendedora, visualizando oportunidades de trabalho nos diversos setores e possibilidades para projetar seu itinerário formativo, seja prestando serviços nas organizações ou na condução do seu próprio negócio;
- ☐ Organizar a coleta e documentação de informações sobre o desenvolvimento de projetos;
- ☐ Avaliar a necessidade de treinamento e de suporte técnico aos usuários;
- ☐ Ter iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade, saber trabalhar em equipe, exercer liderança e ter capacidade empreendedora (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 9).

Analisando atentamente as três primeiras capacidades apresentadas no PPC, percebemos que elas não se relacionam diretamente com o curso de TND, porém, lembramos que estamos analisando um projeto pedagógico de um curso que acontece de forma integrada ao Ensino Médio, assim, é esperável que as capacidades desejadas aos egressos também se relacionem com a etapa de terminalidade da Educação Básica. Quanto às demais capacidades, elas se relacionam propriamente com a habilitação técnica que o egresso deverá desenvolver.

Por outra via, atentemos para a décima primeira capacidade elencada no PPC, ela aborda o gerenciamento do percurso profissional e a possibilidade de ação empreendedora. Acreditamos que a presença desta capacidade se deva à disciplina de Empreendedorismo que está colocada como parte da Formação Técnica Profissional que conta com 80h, sendo ministrada no primeiro ano do curso. O Instituto Federal de Santa Catarina em seu PPC do curso de TND do ano de 2020 também apresenta uma disciplina de Empreendedorismo com uma carga horária de 40h/aula.

Sobre as áreas de atuação profissional elencadas no PPC (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 10), vimos o seguinte: “Instituições públicas, privadas e do terceiro setor; Restaurantes industriais e comerciais. Panificadoras e confeitarias. Hotéis. Cozinhas experimentais. Creches. Escolas. Supermercados. Hospitais. Clínicas e Instituições de longa permanência”.

Relembrando a Resolução nº 605, do CFN (2018), que nos informa que, nas áreas de nutrição em alimentação coletiva, nutrição clínica e nutrição em saúde coletiva, o TND deve atuar prioritariamente sob a supervisão do nutricionista. Já quando o TND trabalhar na indústria, cadeia de produção e comércio, pode atuar sem supervisão de nutricionista desde que não haja preparações, refeições e/ou dietas especiais para indivíduos ou coletividades e/ou exigência legal para a obrigatoriedade do nutricionista.

Em análise, percebemos que o documento curricular se dedica com mais tônica para questões ligadas à habilitação profissional, porém, pontuamos sobre a ausência da formação básica. O texto curricular não se detém a sinalizar no perfil do egresso acerca de competências que o estudante deverá construir ao finalizar seu ciclo na educação básica voltadas a essa

dimensão. A BNCC (2018) apresenta 10 competências que devem ser construídas pelos jovens até o final de sua formação básica. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013, p. 51). Tonificamos que apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas não atingirá o nível de desenvolvimento humano assinalado no trecho destacado.

Frigotto (2006) pontua que para que se atinja de fato um vínculo orgânico entre a educação básica e a EPT é necessário que a educação básica seja “pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (Frigotto, 2006, p. 1144). É possível que uma vez alcançado esse estado postulado pelo autor, a EPT desenvolvida de forma integrada à educação básica, realmente promova a formação profissional e o crescimento integral e humano do educando.

O PPC em estudo não abandona totalmente a questão da formação humana durante todo seu texto. Apesar de não identificarmos fortes referências a isso no perfil do egresso, quando olhamos para os objetivos específicos do curso vemos referências à formação humana. Observemos o terceiro objetivo específico: “Proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional através do conhecimento científico, tecnológico e cultural, considerando os aspectos humanos, econômicos e sociais” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 8).

No entanto, o objetivo específico seguinte àquele apresentado no parágrafo anterior pontifica outra vez um texto que se refere, exclusivamente, à prática profissional, a saber: “capacitar técnicos com habilidades que garantam as competências almejadas pelas empresas e pelos futuros usuários de seus produtos e/ou serviços” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 8).

O PPC (2017) contém seis objetivos específicos. Apenas no objetivo apresentado primeiramente não se vê referência ao desenvolvimento de habilidades que tenham como função responder unicamente às demandas do mundo do trabalho. Não contestamos a necessidade de objetivos para o curso que conversem com a sua habilitação profissional, afinal, se está se formando um profissional, é esperado que os objetivos de formação estejam alinhados com a carreira profissional que o egresso vivenciará. Nossas ponderações condizem à ênfase que se dá no texto curricular para a dimensão profissional da formação e a subalternização da formação do cidadão no perfil do egresso e nos objetivos de formação no curso, algo

enfatizando e previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021). Sendo assim, formação cidadã e formação profissional deveriam ser equitativas nos documentos oficiais desse curso.

5.2.2 Organização Curricular e Matriz Curricular

Neste ponto, voltamos nossa atenção para os indicadores 3 e 4 com os quais analisaremos a Organização Curricular (cargas horárias e áreas de conhecimentos), bem como a Matriz Curricular, com o intuito de pensar a composição dos conteúdos do curso e se eles se relacionam com os objetivos do curso e o perfil do egresso que se buscou construir.

Iniciamos nossas considerações focando na Organização do Currículo, porém, para que se entenda com clareza a forma como o currículo se estruturou no PPC em análise precisamos partir da promulgação de um conjunto de legislações que desembocou no chamado Novo Ensino Médio (NEM). Para Kuenzer (2020), foi a partir do projeto de Lei nº 6.840/2013, da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, Lei que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que se desenhou o Ensino Médio vivido atualmente.

Isto posto, esclarecemos que a Lei 13.415/2017 alterou o artigo nº 36 da LDB/96 que passou a vigorar com o seguinte texto:

Art. 36 - O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 1996, art. 36).

Os itinerários formativos pontuados pela legislação podem ser entendidos como “o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica”, no âmbito de um certo eixo tecnológico, “possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas” (Brasil, 2012).

A perspectiva do ensino pensada pelos itinerários formativos está longe de ser consenso entre os estudiosos da educação. Frigotto (2022, p. 1) pondera que utilizando-se os itinerários formativos, as disciplinas obrigatórias passam a ser apenas matemática, inglês e português. Na visão dele é possível que o estudante chegue ao 3º ano do EM sem ter tido contato com a

biologia ou física, menos ainda com as ciências humanas e sociais, por isso, para ele, esse projeto rompe com a formação para a cidadania. O autor ainda deixa entendível que “o ensino profissional sem base de conhecimentos científicos, culturais, sociais, humanos, de todas as áreas do conhecimento, não profissionaliza”.

É sob a forma de itinerários que o PPC em análise foi construído. Ao longo dos três anos do curso, os alunos deverão ter integralizado uma carga horária total de 3.500h (onde se contemplam 4.200 horas/aula), sendo 2.300h destinadas à Base Comum e 1200h destinadas ao itinerário V, ou seja, à formação técnica profissional. As cargas horárias apresentadas estão de acordo com as DCNEPTNM (2012). A atual legislação já prevê aumentos nas cargas horárias, segundo a Lei 14.945/2024, a carga horária mínima destinada à Base Comum já é de 2400h.

A Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, prevê uma ampliação progressiva da carga horária total, visando o tempo integral. No entanto, Kuenzer (2017) aponta que essa extensão da carga horária pode inviabilizar o acesso ao ensino médio para jovens trabalhadores que precisam conciliar os estudos com a necessidade de contribuir com a renda familiar. A autora questiona a efetividade de um ensino de sete horas diárias para essa parcela da população.

Seguindo com a análise da organização do currículo, esta é disposta sob a forma seriada anual e se divide em dois grandes grupos ou eixos estruturantes, a saber: Base Nacional Comum - “acrescida da parte diversificada relativa a conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática), contemplando conteúdo da base científica e culturas basilares para a formação humana integral” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 12).

O segundo grupo é nomeado de Formação Técnica Profissional que se subdivide em Núcleo Articulador, “relativo aos conhecimentos do Ensino Médio e da Educação Profissional, traduzidos em conteúdo de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico e elementos expressivos para a integração curricular”. Segundo o PPC, “configura-se em disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante e/ou tecnológico (aprofundamento de base científica) e disciplinas âncoras para práticas interdisciplinares”. E, por fim, o Núcleo Tecnológico, “relativo aos conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 12).

Reforçamos que embora o PPC apresente esses dois grandes eixos estruturantes, eles acontecem de forma simultânea, tendo o estudante contato com as disciplinas da Base Comum

e com as disciplinas do eixo tecnológico desde o primeiro ano do curso. Para permitir a melhor compreensão da distribuição da carga horária do curso entre os eixos estruturantes, o Quadro 10 traz a porcentagem de horas destinadas às disciplinas da Base Comum e as disciplinas do eixo tecnológico em relação à carga horária total de horas/aula do curso – 4200h/a -, em cada ano de formação.

Quadro 10 – Distribuição das horas/aulas entre os Eixos Estruturantes do currículo

Eixos Estruturantes	1º ano	2º ano	3º ano
Base Nacional Comum	880h 21% da CH total	920h 22% da CH total	960h 23% da CH total
Formação Técnica Profissional	520h 12%	480h 11%	440h 10%

Fonte: Elaborado a partir da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (2017).

Como se vê, a proporção de horas/aulas dos dois eixos estruturantes se mantém estável durante todo o curso. A maior prevalência de horas dedicadas à Base Comum se deve ao fato de esta exigir carga horária mínima maior que àquela demandada pela formação profissional.

Para as turmas que iniciarão o curso de TND, no RN, a partir de 2025 na mesma modalidade avaliada neste trabalho, as cargas horárias serão diferentes em atendimento à Lei 14.945. Segundo observado no PPC unificado para os cursos de TND no estado, os cursos passarão a contar com uma carga 5.400h/aula, destas, 2.160h serão dedicadas à Formação Geral Básica e 3.240h destinadas à Formação Técnica Profissional. Este reajuste significará, para discentes e, possivelmente, docentes, 9 horas por dia na escola. É justo que nesse ponto se pense que esta ampliação de horas necessitará de estrutura, de base, no sentido dito por Frigotto (2022, p. 1): “base, aqui, entendam como tempo do professor; formação do professor; carreira docente; banheiro decente; salas para professores estarem juntos; sala para alunos; biblioteca e laboratórios”. Com tantas horas no espaço escolar, virá junto a capacidade da escola de oferecer condições para isso? Esta pergunta somente poderá ser respondida no futuro.

Dando continuidade à análise curricular, seguiremos para o quarto indicador, a Matriz Curricular. Neste ponto, propositamos esmiuçar as disciplinas que compõem tanto a Formação Geral Básica quanto a Formação Profissional. Buscamos averiguar se todas as disciplinas obrigatórias estão contempladas dentro do currículo, observando ainda se elas se alinham ao

perfil do profissional destacado pelo PPC, assim como com as áreas de atuação do profissional TND.

Iniciemos a análise pelo grupo de disciplinas da Formação Geral Básica (FGB). “A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável”, enriquecidas “pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social” (Brasil, 2018, p. 5). As disciplinas da FGB devem ser organizadas em quatro áreas de conhecimentos (já apresentadas anteriormente) que necessitam contemplar as competências gerais para a educação básica na etapa do EM previstas pela BNCC, conforme a Figura 8.

Figura 8 – Competências Gerais da Educação Básica – Ensino Médio



Fonte: Brasil (2017).

O PPC em análise está organizado conforme predispõe a figura anterior, seguindo o que é postulado nos documentos oficiais. A primeira área de conhecimento que aparece no PPC é a de Linguagens e suas Tecnologias, dentro deste grupo estão as disciplinas de língua portuguesa, a ser ministrada durante os três anos do curso e com um total de 480h/a. A disciplina de língua inglesa também é ministrada nos três anos do curso com o total de 160h/a. Em seguida emerge a disciplina de língua espanhola, ministrada no primeiro e último ano do curso, com o total de

80h/a. A disciplina de artes, ministrada nos dois primeiros anos do curso contempla 80h/a e, por fim, há a disciplina de educação física com 120h/a presente nos três anos do curso.

Para a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, as disciplinas contempladas no PPC são exatamente aquelas preconizadas na BNCC (2017), com a adição de língua espanhola que não aparece como obrigatória. A DCN (Brasil, 2017, p. 4) informa que a “distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino”. O que permite ao estado do RN a discricionariedade no arranjo das disciplinas e cargas horárias durante os anos do curso.

A disciplina de matemática representa a segunda área de conhecimento que é intitulada como Matemática e suas Tecnologias. A disciplina é ministrada durante os três anos do curso com carga horária de 4h/aulas por semana, o que totaliza 480h/aulas. A mesma carga horária destinada à disciplina de português. Estas duas disciplinas – português e matemática – apresentam as maiores cargas horárias dentro da FGB. As demais disciplinas chegam, no máximo, a metade do valor destinado a estas duas, em termos de carga horária.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é a terceira. Neste grupo estão as disciplinas de física, química e biologia, todas com um total de 240h/aulas e também ministradas durante os três anos do curso. Este grupo de disciplinas guarda uma estreita relação com o curso de TND. Na disciplina de biologia são abordados temas como microrganismos, tema central na disciplina de microbiologia dos alimentos. Em química são estudadas as estruturas moleculares de substâncias e conceitos como saturação ou insaturação de ligações moleculares, imprescindível para a disciplina de tecnologia dos alimentos. Em física se estuda óptica, os conhecimentos que vão possibilitar o entendimento do processo que forma a visão humana estudada na disciplina de anatomia humana.

Tecemos os paralelos no parágrafo anterior para ilustrar o pensamento de que as disciplinas do grupo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias podem vir a ser um campo bastante fecundo para trabalhar em uma perspectiva que caminhe para a superação da dualidade na educação, conforme defendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), por meio da qual a integração entre o ensino médio e o ensino técnico esteja realmente efetivada e permita a formação politécnica.

A última área de conhecimento apresentada no PPC é o grupo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Neste grupo estão as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. As duas primeiras contam com 240h/aulas e são ministradas durante os três anos do curso. As duas últimas têm 80h/aulas sendo ministradas na segunda e terceira séries.

Concebendo o currículo como Sacristán o faz (2000; 2013) – como um dispositivo de regulação para os ideais de seu tempo – a presença deste grupo de disciplinas pode proporcionar aos jovens o estímulo ao pensamento crítico sobre a sociedade e as relações de trabalho e poder vigentes em cada tempo histórico. A BNCC prevê que haja a formação vislumbrando a capacidade crítica dos educandos quando diz que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas instrumentalizam os jovens para “identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais” (Brasil, 2017, p. 547).

Quanto ao espaço que condensa as disciplinas da Formação Técnica Profissional, observamos tais disciplinas separadas nos dois grupos propostos pelo PPC. Primeiramente, o PPC apresenta um grupo denominado de Núcleo Articulador. Neste núcleo estão reunidas as disciplinas de Informática Básica, Empreendedorismo e Ética Profissional (todas com 80h/aulas). As disciplinas de Informática Básica e Empreendedorismo são ministradas no primeiro ano do curso. A disciplina de Ética Profissional se presencia no segundo ano. Por fim, nesse núcleo, ainda há a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico que conta com 160h/aulas e aparece nos três anos do curso.

O PPC considera essas disciplinas como sendo âncoras para as práticas interdisciplinares. O texto cita a palavra interdisciplinaridade seis vezes, porém, não conceitua o seu entendimento, mas afirma que esta deve se fazer presente em todo o curso e menciona, como exemplo, os Projetos Integradores (discutiremos adiante) e os estágios supervisionados como oportunidades para que a interdisciplinaridade aconteça. As DCNEPTNM no art. 6º notificam os princípios da educação profissional técnica de nível médio. O princípio VII diz que a interdisciplinaridade é “assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (Brasil, 2012).

Sobre as disciplinas condensadas no Núcleo Tecnológico, elas somam 12 disciplinas. Para melhor visualização das disciplinas, nas séries em que são ofertadas e suas cargas horárias, apresentamos o Quadro 11.

Quadro 11 – Disciplinas que compõe o Núcleo Tecnológico

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série	Horas/aulas
Anatomia e Fisiologia Humana – Noções Básicas	X	-	-	120
Relações Humanas e Psicologia do Trabalho	X	-	-	80
Técnicas Dietéticas e Composição dos Alimentos	X	-	-	120
Saúde Coletiva e Políticas de Saúde	-	X	-	80
Tecnologia dos Alimentos	-	X	-	80
Nutrição e Dietética nos Ciclos da Vida	-	X	-	80
Gastronomia e Hotelaria	-	X	-	80
Microbiologia, Higiene, Vigilância Sanitária e Controle de Qualidade	-	-	X	80
Avaliação e Educação Nutricional	-	X	X	80
Administração em Unidades de Alimentação e Nutrição	-	-	X	80
Fisiopatologia e Dietoterapia da Nutrição	-	-	X	80
Atendimento de Urgência	-	-	X	80

Fonte: Elaborado a partir da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (2017).

Observando simultaneamente as capacidades que o PPC (2017) espera para o egresso e as disciplinas que são ofertadas durante o curso, percebemos que as capacidades esperadas são passíveis de serem desenvolvidas tendo como base as disciplinas elencadas no núcleo da formação profissional. Seguiremos para a análise do quinto e do sexto indicador.

5.2.3 Prática Profissional e Estrutura Física e Tecnológica

Continuaremos a análise com o indicador Prática Profissional. Nosso intuito, com este indicador, foi o de perceber, junto ao PPC, qual a projeção no curso para a prática profissional e também entender qual a visão que o PCC apresenta sobre o estágio supervisionado.

O PPC descreve a atividade de prática profissional como sendo: “obrigatória, [...] tem como objetivo integrar teoria e prática, com base no princípio da interdisciplinaridade e deve constituir-se em um espaço de complementação, ampliação e aplicação dos conhecimentos construídos durante o curso”, haja vista a demanda de “intervenção no mundo do trabalho e na realidade social de forma a contribuir para a solução dos problemas detectados” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 15).

O documento esclarece que as atividades de prática profissional podem ser desenvolvidas sob formato de estágio supervisionado não obrigatório, sob a forma de Projetos Integradores, de Pesquisa ou Extensão e como Práticas Profissionais Integradas. É previsto que o estágio poderá acontecer tanto na instituição de ensino quanto em instituições parceiras, contanto que seja supervisionado e que tenha como produto final um relatório de estágio a ser escrito pelo estudante.

A possibilidade da existência de estágios está prevista no documento DCNEPTEM (2012). No artigo 21 dessa legislação, parágrafos de 2 a 5, se esclarece que a possibilidade de estágio é autorizada, podendo ser obrigatório ou voluntário – a depender da organização da instituição de ensino, mas a previsão da possibilidade ou obrigatoriedade de sua existência deverá estar claramente colocada no PPC de cada curso. No caso do estágio obrigatório, a DCNEPTEM ainda esclarece que deve haver, dentro do PPC, a explicitação do plano de estágio, “uma vez que é ato educativo de responsabilidade da instituição educacional” (Brasil, 2012, p. 10).

Quanto a outra possibilidade de prática profissional prevista no PPC, denominada de Projeto Integrador, o documento esclarece:

caracteriza-se como uma atividade de promoção e desenvolvimento de iniciação científica e visa desenvolver a interdisciplinaridade ao estabelecer a integração dos conhecimentos desenvolvidos em cada disciplina, de forma integrada a todas as demais, constantes da matriz curricular. Integrar os conhecimentos nas áreas específicas do curso, a prática, promovendo o desenvolvimento de competências é o principal objetivo do Projeto Integrador (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 16).

É possível que a existência dos Projetos Integradores no PPC esteja ligada ao que dispõe a Resolução CNE, nº 06/2012, uma que no inciso IV esclarece a necessidade de haver na formação profissional a “articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico” (Brasil, 2012, p. 3).

Santos e Barra (2012) consideram os Projetos Integradores como opções metodológicas pertinentes quando se pretende uma educação que dialogue com o cotidiano. Os autores aludem:

Considera-se o Projeto Integrador como uma estratégia pedagógica, de caráter interdisciplinar, constituída de etapas e fases e como um eixo articulador do currículo (disciplina ou tema), no sentido da integração curricular e da mobilização, realização e aplicação de conhecimentos que contribuam com a formação de uma visão do todo no decorrer do percurso formativo do educando (Santos; Barra, 2012, p. 10).

É notificado no PPC que os Projetos Integradores devem envolver temas práticos que, preferencialmente, se alinhem com o contexto social no qual estudante e escola estão inseridos. O resultado final dos Projetos Integradores deverá ser o Trabalho de Conclusão de Curso de caráter obrigatório, em grupo ou individual, a ser defendido em apresentação pública. Essa defesa é condição *sine qua non* para a concessão do diploma ao estudante.

O terceiro tipo de prática profissional descrita pelo PPC é chamado de Práticas Profissionais Integradas. O PPC alerta que as atividades de Práticas Profissionais Integradas não se confundem com estágios obrigatórios e afirma que seu objetivo principal é “promover o contato do estudante com os conteúdos através de aulas expositivas, dialogadas, leitura e análise de textos, dinâmicas de grupos, pesquisas em bibliotecas ou de campo, debate com profissionais, trabalhos em grupo e individual” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 17). Para o PPC, a adoção das Práticas Profissionais Integradas possibilita:

[...] efetivar uma ação interdisciplinar e o planejamento integrado entre os elementos do currículo pelos docentes. Nestas práticas, preferencialmente, poderão ser trabalhadas as atividades de pesquisa e extensão em desenvolvimento nos setores da Instituição e na comunidade regional, possibilitando o contato com as diversas áreas do conhecimento dentro das particularidades de cada curso (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 17).

Marques, Vieira e Ponte (2020) interpretam que a Prática Profissional Integrada é uma estratégia educacional que favorece a contextualização da realidade vivenciada com o currículo “possibilitando a articulação de estudos e de experiências profissionais” (Marques; Vieira; Ponte, 2020, p. 190), pensamento comungado por Cruz Sobrinho (2017) que complementa que a Prática Profissional Integrada promove a “contextualização, a flexibilização e a integração curricular” (Cruz Sobrinho, 2017, p. 129). A lógica seguida pelos autores se assemelha àquela exposta pelo PPC em análise, destacada no parágrafo anterior.

O PPC ainda assevera que as atividades de Prática Profissional Integrada deverão, obrigatoriamente, acontecer de forma presencial e que a supervisão do curso deverá organizar

reuniões periódicas para que os docentes orientadores das práticas possam discutir, planejar e avaliar em conjunto o seu desenvolvimento.

Direcionaremos, neste momento, a atenção para o indicador Infraestrutura Física e Tecnológica. O cerne deste indicador é explicitar os aparatos de infraestrutura física e tecnológica que são necessários para o bom andamento do curso.

Como fundamentação para análise desse indicador utilizaremos o que preconiza o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (CNCT). No sítio do catálogo, vê-se o seguinte no ponto infraestrutura: biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado; laboratório de anatomia e antropometria; laboratório de informática com programas específicos ao curso e acesso à internet; e laboratório multifuncional de técnica e dietética.

O PPC analisado articula-se ao que é notificado no CNCT, explicitando o seguinte:

De acordo com as orientações contidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a Instituição deverá cumprir um conjunto de exigências que são necessárias ao desenvolvimento curricular para a formação profissional com vistas a atingir um padrão mínimo de qualidade, como:

- Salas de aula mobiliadas com carteiras, mesa, quadro branco, com flexibilidade para as diversas atividades e metodologias de trabalho (individual e em grupo);
- Laboratórios de informática, equipados com computadores e impressoras interligadas em rede local, com acesso à Internet e compartilhando aplicativos, além de softwares específicos para o curso;
- Biblioteca, contendo acervo bibliográfico específico do curso.

(Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 24).

O trecho anterior evidencia o que notifica o PPC sobre a estrutura física exigida para o curso. O documento não traz as diretrizes para a montagem dos laboratórios ou possibilidades de parcerias com outras instituições que pudessem ser locais para o desenvolvimento de atividades práticas que necessitam da estrutura de laboratórios.

Tomando como exemplo o PPC, ano de 2016, de um curso TND de um IF em Minas Gerais, vemos o documento apresentar uma lista dos equipamentos que comporão cada um dos laboratórios e também os utensílios que comporão as cozinhas pedagógicas. Entendemos que esse tipo de cuidado é oportuno para que as instituições de ensino possam se estruturar para suprir o que o CNCT infere como sendo condições para que o curso de TND possa acontecer. Esse cuidado não é observado no PPC em análise. Observamos que as disciplinas que demandam a necessidade da estrutura descrita no CNCT estão presentes no PPC analisado nesta pesquisa.

Percebemos, ainda, que o PPC se ausenta de destacar nominalmente as estruturas elencadas no CNCT, optando por apresentar um rol exemplificativo das estruturas obrigatórias para o funcionamento do curso. As DCNEPTEM (2012) não apresentam capítulo a respeito de infraestrutura para os cursos, porém, no art. 22, esclarece que a organização curricular do curso deve ponderar alguns aspectos no seu planejamento. Um desses aspectos é o que se vê no inciso VII - “identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto” (Brasil, 2012, p. 12). Ou seja, a possibilidade de a instituição fornecer as estruturas físicas exigidas para o bom andamento do curso deve ser considerada antes da implantação do curso. Percebemos, então, que o que é sinalizado pelo CNCT é a única referência sobre o aspecto. Caminharemos para os dois últimos indicadores.

5.2.4 Avaliação da Aprendizagem e Formação Continuada dos Professores para o Ensino Profissional

Luckesi (2011) nos explica que a forma como fazemos avaliações escolares foi sistematizada ainda nos séculos XVI e XVII e, embora tenha sido adaptada para o tempo atual, as mudanças sofridas foram superficiais, tendo o cerne da forma de se fazer uma avaliação da aprendizagem se mantido quase que inalterada ao longo dos séculos. O autor ainda diz que essa forma de avaliar que praticamos no tempo presente pode ser rastreada até a China em 3.000 anos antes da era cristã. Este é um aspecto impressionante quando pensamos no que ela significa na dimensão temporal.

Para Méndez (2013), a avaliação é tão importante dentro do currículo educacional que chega a ter um repertório completo de termos e autores que a discutem em detalhes. O autor sinaliza que para entendermos o processo avaliativo precisamos ter clareza sobre o que é importante de ser ensinado e que, por conseguinte, deságua no que é relevante que se aprenda. A partir deste entendimento é que nos movemos na direção de saber como avaliar o que foi ensinado e o que foi aprendido. Mas, a avaliação não deve ser reduzida a um exame ou ser apartada do currículo porque a “avaliação não é um fim por si mesmo e, sim, um elemento que deve permanecer integrado ao currículo, que deve agir a serviço de quem aprende e de quem ensina” (Méndez, 2013, p. 300).

A forma de avaliar os estudantes é também objeto de atenção no PPC analisado. O documento sinaliza o processo avaliativo a ser considerado, conforme o trecho seguinte:

A avaliação da aprendizagem será contínua, priorizando aspectos qualitativos relacionados com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno observado durante a realização das atividades propostas, individualmente e/ou em grupo – tais como pesquisas, relatórios de atividades e visitas técnicas, estudo de caso, diagnóstico ou prognóstico sobre situações de trabalho e com os produtos gerados pelos projetos desenvolvidos (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 21).

O PPC alude inicialmente sobre a avaliação preferencialmente qualitativa, mas também afirma que os docentes devem adotar indicadores de desempenho que devem ser apresentados aos estudantes no início das aulas, “a fim de direcionar todos os esforços da equipe docente e do próprio aluno para que ele alcance o desempenho desejado” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 21). A forma como o PPC trabalha o foco em atingir um desempenho pré-estabelecido por uma métrica não soa como uma avaliação realmente qualitativa. Saviani (2008) nos conduz a entender que partindo de uma análise crítica, a escola, tal como se encontra hoje, tem caráter seletivo e segregador. Reafirmando o caráter seletivo da avaliação na escola, Sacristán (2000, p. 312) afirma: “embora a educação obrigatória não seja seletiva, a avaliação realizada dentro dela gradua os alunos, hierarquiza-os, porque assim ordena sua progressão”.

O PPC espera que com essa forma de avaliação se potencialize a aprendizagem e se reduza ou elimine o insucesso, “isso porque a educação por competência implica em assegurar condições para que o aluno supere as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas durante o processo” de ensino (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 21).

O Parecer CEB/CNE n. 16/99 define competências como sendo a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Observemos a ênfase dada dentro dessa lógica à “construção” do trabalhador. Inferimos, então, que uma avaliação baseada nessa lógica estaria, grosso modo, avaliando o estudante melhor instrumentalizado para ser um trabalhador.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 22) sinalizam:

Os componentes da competência podem ser descritos também como o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver. A competência existiria quando esses saberes são mobilizados e articulados para a resolução de problemas no campo de atuação profissional. A competência visaria ao desempenho eficiente e eficaz e este, [...] é o que verdadeiramente pode ser utilizado para aferir e avaliar essas competências profissionais. Por isso, a avaliação em situações de ensino e aprendizagem deveria ser procedida com base em indicadores de desempenho e parâmetros claramente definidos pelos docentes.

Observemos, outra vez, que parte dos escritos das autoras pode ser encontrada quase que idêntica no PPC que ora analisamos. As autoras tecem uma crítica à ênfase dada nos atuais documentos da educação básica brasileira, principalmente na EP, à formação por competências. Ciavatta e Ramos (2012, p. 24) refletem que não há demérito em promover a prática profissional para o estudante, porém, se essa prática se afasta do conhecimento científico, “este tomado somente como recurso para o desenvolvimento de competências, a valorização da experiência do aluno leva à reificação do saber prático em detrimento da compreensão dos fenômenos e dos próprios fundamentos, pertinência e limites desse saber”.

Continuando a análise sobre o PPC, ele estabelece uma série de aspectos que devem permear as atividades avaliativas e funcionar como instrumentos colaboradores na “verificação das aprendizagens”. Vejamos:

- Adoção de procedimentos de avaliação contínua e cumulativa;
- Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- Inclusão de atividades contextualizadas;
- Manutenção de diálogo permanente com o aluno;
- Consenso dos critérios de avaliação a serem adotados e cumprimento do estabelecido;
- Adoção de procedimentos didático-pedagógicos visando à melhoria contínua da aprendizagem;
- Discussão, em sala de aula, dos resultados obtidos pelos estudantes nas atividades desenvolvidas;
- Observação das características dos alunos, seus conhecimentos prévios integrando-os aos saberes sistematizados do curso, consolidando o perfil do trabalhador-cidadão, com vistas à reconstrução do saber escolar (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2017, p. 22).

Observemos o segundo aspecto mais atentamente, ele deixa entendível que a avaliação qualitativa deve se sobrepor à avaliação quantitativa, porém, o próprio PPC traz que o docente deve aplicar, obrigatoriamente, no mínimo, duas atividades pontuadas por bimestre e será considerado aprovado o estudante que obtiver média de notas igual ou superior a 6,0 (seis). Se o critério final para determinar o insucesso (termo usado pelo próprio PPC) é uma avaliação quantitativa, como o docente trabalhará predominantemente avaliações qualitativas? O PPC carece em expor de forma objetiva como o docente conduzirá esse processo avaliativo de modo que privilegie em sua análise aspectos qualitativos, mas, que estes sejam utilizados ao fim de cada bimestre, para refletir um número. Sacristán (2000) alude que na escolha entre métodos qualitativos ou quantitativos para a avaliação de estudantes é necessário que se tenha clareza qual tipo de rendimento se está buscando avaliar para a partir daí definir qual dos dois métodos é realmente aplicável e pertinente.

A assiduidade dos estudantes também deve ser considerada como elemento que vai garantir ou não a aprovação. A assiduidade mínima deve ser de 75% da carga horária de cada disciplina. Uma porcentagem de ausências superior a 25% da carga horária da disciplina é critério que implicará na reprovação do estudante.

Para os estudantes que obtiverem desempenhos insatisfatórios quanto às notas, será oferecido o processo de recuperação de notas através da “recuperação de aprendizagem contínua, a qual ocorrerá no percurso das atividades desenvolvidas, por meio de orientações de estudos específicos e a organização de novas estratégias de aprendizagem” (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, 2012, p. 22).

Embora o PPC não tenha citado, dentro do processo avaliativo dos estudantes, existem também exames que não objetivam atribuir pontuação para que o discente “passe de ano”. São, na verdade, exames de larga escala que tentam medir o nível de qualidade do sistema de ensino como um todo. Para materializar essa avaliação existe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que é de nível nacional e coordenado pelo MEC. O estado do Rio Grande do Norte tem sua própria versão de avaliações em larga escala que compõe o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais). O Simais existe desde 2016 e é coordenado pela SEEC.

Sacristán (2000) é um crítico sobre esse tipo de exame. Para ele, quando se adota essa métrica, acaba-se por provocar uma tentativa de uniformização da aprendizagem marginalizando a diversidade que se encontra nas salas de aula, além de abrir espaço para que a prática do professor se torne menos reflexiva e contextualizada, já que “se deve priorizar” conteúdos cobrados nas avaliações.

O último indicador que elencamos corresponde à Formação Continuada dos Professores para o Ensino Profissional. Para este indicador buscamos identificar quais as formações exigidas para compor o quadro docente do curso e entender como se dá o processo de orientação pedagógica, principalmente com os professores bacharéis. Para que iniciemos essa discussão, apresentaremos o quadro de professores previsto pelo PPC.

Quadro 12 – Distribuição de docentes por disciplina

Descrição dos professores	Quantidade
Componentes curriculares do núcleo estruturante	
Professor com licenciatura plena em Língua portuguesa	01
Professor com licenciatura plena em Matemática	01
Professor com licenciatura plena em Língua Inglesa	01
Professor com licenciatura plena em Língua Espanhola	01
Professor com licenciatura plena em Artes	01
Professor com licenciatura plena em Educação Física	01
Professor com licenciatura plena em Física	01
Professor com licenciatura plena em Química	01
Professor com licenciatura plena em Biologia	01
Professor com licenciatura plena em História	01
Professor com licenciatura plena em Geografia	01
Professor com licenciatura plena em Sociologia	01
Professor com licenciatura plena em Filosofia	01
Componentes curriculares do núcleo tecnológico	
Professor com graduação em Nutrição	02
Professor com graduação em Informática	01
Total de professores	16

Fonte: Elaborado a partir da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (2017).

Como se percebe, o PPC aponta que o corpo docente para o curso deve ser composto por 16 professores, sendo 13 professores para as disciplinas da Base Nacional Comum, dois professores para as disciplinas técnicas e um professor de informática. Para a contratação desses professores, o PPC explica que poderão ser designados docentes que sejam servidores da SEEC ou poderão ser contratados professores por meio de processo seletivo. O último processo seletivo da SEEC (edital nº 02/2024) que abriu vagas para bacharéis que desejassem atuar como docentes nos cursos técnicos aconteceu no ano de 2024. Esses profissionais teriam contratos de dois anos renovável por igual período. Os processos seletivos, para este mesmo fim, que aconteceram previamente aquele regido pelo edital nº 02/2024, contratavam profissionais por um ano, podendo o contrato ser renovado por igual período.

Não é desmedido se pensar que a troca constante de professores possa prejudicar a construção de um trabalho a longo prazo. Até mesmo a construção das formas de abordagem dos conteúdos pode perder em ser aperfeiçoada, uma vez que quando o docente se utiliza de uma ferramenta para trabalhar o conteúdo, ele pode perceber fragilidades e potencialidades da atividade que pensou e aperfeiçoa-lá a cada uso.

Faria e Marinho Júnior (2018) realizaram uma pesquisa com docentes de cursos técnicos onde buscaram averiguar quais eram os desafios do professor na educação básica. Os pesquisadores perceberam que a constante rotatividade de professores é um dificultador da prática docente, isso porque “a equipe está sempre inconclusa e recomeçando” (Faria; Marinho Júnior, 2018, p. 101).

A análise apresentada por Faria e Marinho Júnior (2018) encontra respaldo na literatura educacional. Tardif e Lessard (2008) argumentam que os saberes docentes são múltiplos e se constroem na prática, na interação com os alunos, colegas e o contexto escolar. Eles destacam saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais.

Pensemos sobre os saberes experienciais, quando há alta rotatividade, o professor não tem tempo suficiente para desenvolvê-los plenamente e para construir um conhecimento profundo sobre a dinâmica da turma, as necessidades específicas dos alunos e a cultura da escola. Cada novo professor precisa "recomeçar" esse processo, perdendo a continuidade no desenvolvimento desses saberes que são cruciais para o ensino. Os autores ainda enfatizam que o trabalho docente é, por sua essência, um trabalho de interação humana. A relação professor-aluno é central para o processo de ensino-aprendizagem, essa relação se constrói e se aprofunda ao longo do tempo.

Voltemos nossa atenção para a quantidade de professores da área técnica prevista pelo PPC. Em comparação com a quantidade de disciplinas, chegamos à conclusão que as 11 disciplinas da área técnica vão ser divididas por dois professores, nesse caso, um professor terá que ministrar cinco disciplinas e outro professor ministrará seis disciplinas. Essa é uma tarefa que poderia ter sido proposta como um dos trabalhos de Hércules na mitologia grega! Imagine-se agora precisando preparar aulas, avaliações, corrigir trabalhos, pensar em metodologias participativas e dar atenção a preenchimentos de relatórios e diários para seis disciplinas diferentes ao mesmo tempo. Parece muito, não? Em verdade, é.

Sob esse prisma, refletiremos sobre a carga de trabalho docente. Tardif e Lessard (2008), dialogando sobre os aspectos que compõem a carga de trabalho do professor, elencaram uma série de realidades com as quais o docente lidará. Os autores apontam que esses aspectos atuam em sinergia “para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas” (Tardif; Lessard, 2008, p. 114). Um dos aspectos que compõem a carga de trabalho do professor, elencado pelos autores, é justamente a quantidade de disciplinas ministrada pelo docente. No contexto que estamos analisando, é necessária a preocupação com a carga de trabalho que tem/terão esses docentes.

A respeito do cuidado com os docentes, a LDB de 1996 aponta em seu artigo nº 62 que os entes federativos têm a obrigação de possibilitar a formação continuada aos professores, o PPC que ora esmiuçamos não faz referência a esse aspecto.

Entender como acontece o processo de formação continuada dos professores, de acordo com o PPC, é o centro desta subseção. Compreendemos que a ausência de informações sobre como a formação continuada dos docentes acontecerá fragiliza o PPC. Ressaltamos que as disciplinas técnicas do curso são ministradas por bacharéis que, via de regra, não possuem formação pedagógica. Esse fato acrescenta ênfase na necessidade de um cuidado com a exposição do que se pensou em termos de formação de professores.

Pimenta (2002) explica que nos cursos de formação inicial (licenciaturas ou pedagogia) acontece um momento em que o aluno passa a ver a si mesmo como professor. Os docentes bacharéis certamente não tiveram esse momento, pois não foram qualificados para a docência em sua formação inicial. A autora ainda afirma que os alunos de licenciaturas reconhecem que para “saber ensinar” não basta ter domínio técnico do conteúdo, há a necessidade de conhecimentos pedagógicos. Na seara dos conhecimentos pedagógicos, a formação continuada a ser vivenciada pelos professores poderia se converter em ferramenta para que os docentes bacharéis tivessem (talvez) o primeiro contato com os conhecimentos pedagógicos e a partir disso refletir e ressignificar a sua prática.

A seção seguinte apresentará o que apreendemos sobre as experiências construídas por docentes e egressos do curso de TND por meio de suas narrativas.

6 O QUE OS *CHEFS* COZINHAM E O QUE OS CLIENTES CONSOMEM? NARRATIVAS DE DOCENTES E EGRESSOS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE TND

Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

(Leonardo Boff, 1997)

Como já sinalizamos anteriormente, utilizamos da técnica de Análise Textual Discursiva para que apreendamos, junto às entrevistas realizadas, as realidades que atendem aos objetivos deste estudo. Para que se realize uma análise utilizando a ATD, Moraes e Galiuzzi (2007) explicam que é necessário, inicialmente, realizar a unitarização do texto, o que significa desmontá-lo e interpretá-lo. Em seguida, se realiza a categorização, este é o “momento em que se constroem relações entre as unidades de análise” (Medeiros, 2019, p. 181) para, por fim, ser o pesquisador capaz de comunicar aquilo que foi apreendido e interpretado a partir do *corpus* (material analisado).

Durante o processo de unitarização do *corpus* que compõe este estudo nos encontramos com quatro unidades de sentido, quais sejam: i. experiências formativas no curso técnico em nutrição e dietética; ii. dimensões curriculares fortalecedoras e sensíveis do curso técnico em nutrição e dietética; iii. formação docente para o curso técnico em nutrição e dietética; iv. e o currículo em ação. A primeira unidade de sentido apresentada foi desenhada para se aproximar do segundo objetivo específico de modo mais íntimo. A segunda unidade de sentido conversa de com o terceiro objetivo específico de modo direcionado. As demais unidades de sentido se entrelaçam e se complementam para responder aos demais objetivos do estudo.

No movimento de nos encontrar com as categorias que utilizamos para a análise do nosso *corpus*, nos apoiamos no que Moraes e Galiuzzi (2007) esclarecem como sendo o método indutivo, onde o pesquisador percebe suas categorias surgirem com mais clareza quanto mais mergulha no texto. As categorias que surgem a partir do texto são chamadas de “emergentes” (Moraes; Galiuzzi, 2007), por isso, ao afirmarmos que nos encontramos com as categorias, nossa escolha do verbo encontrar foi de forma consciente e embasada nos autores. Notificamos ainda que, para garantir o sigilo dos participantes, adotamos nomes de aminoácidos para nos referir aos participantes.

Iniciaremos agora nossa discussão sobre a primeira unidade de sentido, apresentando as categorias compreendidas nela. Faremos esse movimento para todas as unidades de sentido elencadas no parágrafo anterior.

6.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

(Carlos Rodrigues Brandão, 2011)

6.1.1 Ser docente no ensino médio

“Pra mim foi uma grata surpresa, né?”⁷

“Foi uma experiência relativamente boa?”⁸

“É um desafio muito grande. Minha experiência é um desafio”⁹.

Iniciamos a análise com os discursos dos entrevistados esmiuçando sua experiência com o curso técnico em nutrição e dietética. Iniciamos com as narrativas das docentes sobre a sua experiência como docente no ensino médio. Uma das entrevistadas já atuava como docente no ensino superior, as outras duas tiveram seu primeiro contato com a docência justamente na experiência do curso de TND. A docente que já atuava no ensino superior pondera sobre a diferença que sentiu entre os dois níveis de ensino:

Para mim foi uma grata surpresa, né? Venho do ensino superior com uma outra estratégia, com outro enfoque, e trabalhar com adolescentes foi uma mudança, assim, radical no meu processo de ensinar, né? É aí que as coisas começaram a fazer sentido de todos os cursos e formações que eu já realizei nesse tempo de educação, mas que agora faziam sentido para mim, que era conseguir, através da educação, mudar, ajudar na vida de outras pessoas, desenhar um futuro, uma perspectiva de futuro melhor (Entrevista com a docente Histidina, 2025).

⁷ Fragmento discursivo oriundo da entrevista realizada com a docente Histidina, em 27/03/2025.

⁸ Fragmento discursivo oriundo da entrevista realizada com a docente Isoleucina, em 22/04/2025.

⁹ Fragmento discursivo oriundo da entrevista realizada com a docente Leucina, em 19/05/2025.

Apreendemos da narrativa da docente que o ensino médio integral parece ter despertado nela o sentimento de que há uma “utilidade social” para a docência que ainda não havia se tornado tangível a seu entendimento, mesmo que já exercendo a docência no ensino superior. Ela pontua que se percebeu na posição de um agente transformador de vidas que age por meio da educação. Ao reviver essa entrevista, nos vem em mente uma fala de Brandão (2011, p. 6), a saber: “ninguém escapa da educação”. Aparentemente, a docente passou por um processo de educação informal, no sentido dado por Libâneo (2010) – em que o processo de educação acontece de forma não intencional. Ao que parece, o ser professora no ensino médio oportunizou para a docente uma potente formação (mesmo que não intencional) sobre o alcance da educação e o papel do professor, o que reflete em sua autoformação como ser humano e profissional.

Lima, Pereira e Kaane (2017) nos possibilitam entender que a constituição da identidade de alguém enquanto professor não é uma fotografia, é um filme. Ou seja, a constituição da identidade docente não é estática, ela está sempre se metamorfoseando, às vezes paulatinamente, às vezes de forma tão intensa quanto na metamorfose fantasiada por Kafka. A identidade docente, exatamente como entendeu a entrevistada, “se modifica em contato com o outro, [...] O professor é um papel que adquire características a cada experiência com os alunos, com professores, com leituras, instituições e formações, mas também com sua família e com a sociedade” (Lima; Pereira; Kaane, 2017, p. 9).

A socióloga Lourdes Atié registra que a identidade docente “é resultado de um longo processo de experiências vividas, reflexão da própria prática e de interações com demais profissionais. Não bastam cursos, diplomas, certificados”, haja vista que “é um processo que se constrói de forma não linear, e que depende do significado que os(as) docentes atribuem às suas experiências ao longo da vida profissional. Tudo dependerá de fatores internos e externos, como autoimagem positiva e reconhecimento social” (Atié, 2020, p. 46).

Saviani (2008, p.132) aponta que a contribuição de um professor para a sociedade terá mais tônica “quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global”. Talvez, essa vinculação – da educação com a sociedade – tenha ficado mais clara para a docente apenas em seu contato com a educação básica.

Saviani (2008) também argumenta sobre a importância de se entender que a educação é um ato político, mas que, “educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria” (Saviani, 2008, p. 136). Trazemos essa noção para que possamos olhar para uma fala de uma docente que vai no sentido

da organização política – por meio do currículo – da educação e de como ela pode se verticalizar sobre os estudantes e professores. Vejamos o trecho da narrativa da docente:

É um desafio muito grande. Minha experiência é um desafio. Eu, é, lidar assim, porque inicialmente eu vivi uma frustração quando cheguei no primeiro dia de aula para apresentar para eles. Apresentar o curso, a trajetória e saber o que eles esperavam do curso. Foi uma frustração quando eu perguntei, é, se eles escolheram o curso, se estavam satisfeitos e por unanimidade todos responderam que não escolheram o curso e que não queriam cursar. Foi uma imposição do estado. Então assim, foi um balde de água fria e até hoje é um desafio todos os dias porque eu tento o máximo fazer com que eles, é, se interessem [...] (Entrevista com a docente Leucina, 2025).

Percebemos pela narrativa da docente que a organização da educação básica (que é, também, uma organização política) impacta na experiência da docente com o curso. Ela pontua que a falta da discricionariedade dos estudantes sobre o querer ou não ser aluno do curso de TND afetou a forma com a qual os estudantes se relacionam com o curso e, por consequência, a forma como se relacionam com as disciplinas cursadas, o que reflete diretamente nos docentes dessas disciplinas. Sacristán (2013, p. 20) pontua sobre a força reguladora que o currículo possui, inclusive sobre as práticas pedagógicas.

O currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes.

A experiência narrada pela entrevistada exemplifica o trecho anterior. A imposição do estado, por meio do currículo, com o ensino integral e também do curso de TND sobre esse grupo de estudantes influenciou na perspectiva que eles têm do curso, perspectiva essa que desaguou na forma como a docente se comporta com os estudantes. Ela enfatiza que tem se esforçado para que os estudantes tenham interesse pelo curso e superem a barreira inicial criada pela imposição. Percebemos, portanto, que as práticas pedagógicas adotadas pela docente no sentido de garantir comprometimento com o curso por parte dos estudantes, nasceu e vem sendo mediada pelo currículo prescrito, que é também uma mensagem política.

Llavador (2013) explica que o currículo é um fato legítimo, no sentido de que as forças políticas que o criaram têm autorização para isso, autorização que foi dada pela sociedade. Por ser legítimo, o currículo tem força suficiente para ser materializado. O que cabe ao docente, diante da força (legal e social) que o currículo carrega, é lê-lo, interpretá-lo e desenvolvê-lo, modelando suas práticas pedagógicas a partir dele.

Sobre o papel do professor como tradutor e modelador do currículo prescrito, Acosta (2013, p. 188) explica:

Entre o currículo estabelecido e o currículo que os alunos aprendem há um mediador decisivo, que é o professor, [...] O processo de transformação do currículo da esfera técnico-política à prático-pedagógica exige, entre outros processos, a mediação dos professores. O que os professores ensinam é o resultado de um processo de decodificação – interpretação, significação, recriação, reinterpretação, etc.

Na narrativa da docente vemos nuances dessa recriação quando ela situa o esforço para fazer os estudantes se implicarem com o conteúdo. É um esforço de criação e recriação, visando trazê-los para o curso e fortificar seus processos formativos no espaço escolar.

Ao narrar sobre sua experiência no curso de TND, uma das docentes fez pontuações sobre um tema que recai ainda sobre o currículo do curso. A docente disse: *“As ementas das disciplinas eu não sei se foram elaboradas por nutricionistas de fato, por uma equipe de nutricionista. Porque tem algumas partes nas disciplinas que nem se usa mais, que estão em desuso. Tem outras partes que acabam que não tem na ementa do curso. Eu acho que é mais isso”*¹⁰.

Na seção anterior, pontuamos a ausência de clareza no PPC analisado sobre as formações daqueles que atuaram em sua construção. A docente refere que há conteúdos em algumas disciplinas que não são considerados atuais, mas, ainda assim, compõem a ementa das disciplinas. Como não temos certeza sobre as formações dos autores do PPC, é pertinente o questionamento sobre os ementários das disciplinas. O PPC também não esclarece a periodicidade com a qual se fará a reavaliação dele, tampouco sabemos como foram/serão constituídos os grupos de trabalhos para a discussão sobre possíveis atualizações do documento.

Com relação ao curso de TND ser integrado ao Ensino Médio, todas as entrevistadas manifestaram uma visão otimista. As narrativas foram no sentido de que essa modalidade de ensino, mesmo sendo entendida pelas docentes, de forma geral, como *“muito puxado”*¹¹, oportuniza aos estudantes um leque maior de possibilidades para o futuro como é pontuado nesse trecho: *“é uma experiência academicamente muito boa, até para uma mudança pessoal no estilo de vida”*¹².

O entendimento das docentes convergiu para o sentido de que o ensino profissional integrado ao Ensino Médio pode ser um facilitador para que os estudantes tenham o despertar do interesse pela graduação e/ou que o curso os coloque mais facilmente no mercado de

¹⁰ Trecho da entrevista com a docente Isoleucina, realizada em 22/04/2025.

¹¹ Trecho da entrevista com a docente Leucina, realizada em 19/05/2025.

¹² Trecho da entrevista com a docente Histidina, realizada em 27/03/2025.

trabalho. Todas as entrevistadas fizeram ponderações nesse sentido, a exemplo das narrativas a seguir:

Estimula mais o aluno a buscar, tanto o mercado de trabalho como a graduação (Entrevista com a docente Isoleucina, 2025).

[...], mas, positivo porque os alunos mesmo sendo de escola estadual, de periferia, eles tão acompanhando. Então, assim, já forma eles para o mercado de trabalho e eu acho muito positivo continuar essa ideia de um curso integrado com o ensino médio (Entrevista com a docente Leucina, 2025).

A docente Leucina fez um apontamento interessante. Ela sinalizou que os estudantes, mesmo oriundos da escola pública com limitações de formação, têm conseguido acompanhar o desenvolvimento do curso. A narrativa se torna pertinente quando sabemos que é na rede pública de ensino que se encontram os mais altos índices de abandono escolar, principalmente no Ensino Fundamental, anos finais, e no Ensino Médio. Contextualizamos essa narrativa com dados do censo escolar do governo brasileiro do ano de 2022. Naquele ano, 5,1% dos alunos de escolas públicas abandonaram a escola no Ensino Fundamental, anos finais. Na rede privada, esse número foi de 0,6%. No Ensino Médio a diferença se aprofundou com uma taxa de abandono de 6,5% nas escolas públicas e 0,7% na rede privada. Encontrar mecanismos para garantir que os jovens brasileiros finalizem o seu ciclo na educação básica é demanda improtelável.

Caminharemos para a segunda categoria de análise desta unidade de sentido. Buscamos com a categoria seguinte entender as experiências que os egressos do curso construíram durante os seus anos de formação.

6.1.2 Ser estudante do curso técnico em nutrição e dietética

“Não entrei querendo aquilo, entrei mais por causa do horário. Eu estava com a cabeça mais fechada”¹³.

“Minha experiência como estudante no curso de TND foi boa”¹⁴.

“A experiência foi muito legal essa parte, foi muito recompensador, mas foi um processo muito difícil, digamos assim”¹⁵.

¹³ Trecho da entrevista com o egresso Lisina, realizada em 17/06/2025.

¹⁴ Trecho da entrevista com o egresso Treonina, realizada em 11/06/2025.

¹⁵ Trecho da entrevista com o egresso Triptofano, realizada em 10/06/2025.

Os trechos anteriores são recortes de narrativas dos egressos do curso de TND entrevistados nesta pesquisa. Quando solicitamos aos egressos que fizessem a narrativa de sua experiência com o curso de TND, todos avaliaram sua experiência como positiva. Destacamos algumas dessas narrativas por sua proximidade com o que foi narrado também pelas docentes. Chamou nossa atenção a similaridade nas percepções de egressos e docentes mesmo que suas posições como observadores não fossem as mesmas.

Um dos egressos refere que, inicialmente, não tinha um real interesse pelo curso, que a sua decisão de se matricular nessa modalidade de ensino veio pelo horário das aulas e não pelo curso em si mesmo. Uma das docentes entrevistadas já havia sinalizado que percebia resistência dos estudantes pelo fato de que esses não haviam escolhido estar no curso pelo curso, mas, sim, por outras motivações.

Posteriormente em sua fala, esse mesmo egresso conta que seu interesse pelo curso se manifestou durante o seu percurso, ele narrou que: *“Ao decorrer do curso, durante as aulas, você vai pegando umas curiosidades que vai ficando na cabeça. Aí você vai falando para os amigos e acaba querendo saber mais”*¹⁶. A perspectiva de ter sido “conquistado” pelo curso apareceu em falas de outros egressos, como é o caso dessa egressa que nos conta que: *“No começo, eu não tinha colocado muita expectativa no curso, mas ao longo do tempo as disciplinas se mostraram muito interessantes, o conteúdo é muito interessante e esse curso ele é muito bom, tanto que agora eu estou fazendo a graduação em nutrição”*¹⁷.

A busca pela graduação foi o caminho natural seguido pelos entrevistados, cinco dentre os seis egressos entrevistados seguiram para a graduação. Quatro dos cinco egressos buscaram graduações na área das ciências da saúde. Infelizmente não há dados oficiais disponíveis sobre a porcentagem de alunos de cursos técnicos que avançam para o Ensino Superior. Avaliamos como uma lacuna que merece atenção para que possamos entender a trajetória escolar desses egressos e a partir disso pensar em ferramentas que facilitem o acesso ao mercado de trabalho e/ou a graduação, conforme o objetivo do egresso.

Nesse ponto, nos remetemos ao Frigotto (2007). O autor acredita que os cursos técnicos não garantem, por si só, uma inserção digna no mercado de trabalho em uma sociedade capitalista como é a sociedade brasileira. É claro que a formação de mão de obra qualificada é uma das razões de se ter o ensino profissional no país, mesmo na modalidade integrada ao ensino médio. Porém, o profissional que se formará é também sujeito de uma sociedade e precisa ser capaz de entendê-la em todas as suas nuances. Por isso, há de se ter sempre próximo

¹⁶ Trecho da entrevista com o egresso Lisina realizada, em 17/06/2025.

¹⁷ Trecho da entrevista com a egressa Metionina, realizada em 10/06/2025.

o sentido de que a formação profissional deve ser voltada para a vida laboral e para a vida em sociedade, mesmo que, para garantir a esse aluno a formação humana mais completa possível, seja preciso o estimular a almejar também graduações, não apenas uma posição no mercado de trabalho.

Apesar da concordância geral de que a experiência com o curso de TND foi positiva, surgiram narrativas que sinalizaram a dificuldade acarretada pela quantidade de conteúdos e disciplinas ministradas. Novamente, uma das docentes já havia apontado aspectos nesse sentido. Por sua vez, os egressos trouxeram a mesma sinalização: “foi um tanto difícil de acompanhar a rotina de estudar, tanto para as matérias do Ensino Médio quanto do curso”¹⁸.

Os entrevistados têm consciência de que a quantidade de disciplinas que cursam é uma consequência de estarem cursando a modalidade de ensino médio integrada ao ensino profissional. Quando questionados sobre como avaliam a experiência de vivenciar um curso na modalidade integrada, as narrativas ponderam sobre o desgaste causado pela quantidade de disciplinas, mas consideram a experiência positiva. Vejamos algumas narrativas:

Eu acho que por ele ser integrado, ele fica um pouco mais complexo, porque tem que equilibrar tanto o curso, com as matérias e os horários. Só que, eu também acho, que ele ajuda porque muita gente não tem um horário disponível para fazer ele [o curso] separado. Então, essa integração ajuda muito os alunos. Só que eu acho que essa integração fez ele ficar um pouco mais complicado porque, misturar umas matérias, uns horários, fica um pouco mais complicado (Entrevista com o egresso Lisina, 2025).

Eu acho que sobre o curso ser assim, coligado, né, ao ensino médio é bacana, é bem legal apesar de ser puxado. Porque, querendo ou não, fica junto com o ensino médio, né? É normal mesmo no ensino integral, você passa o dia na escola, né? Tem mais matérias, fica aquele negócio mais puxado, mais cansativo um pouco, só que, no fim, pode enriquecer né, o currículo do aluno (Entrevista com a egressa Treonina, 2025).

Observando o que foi narrado pelos egressos, percebemos que eles compreendem a importância da formação profissional, mas também vemos a narrativa da egressa que explica ter que passar o dia inteiro na escola. Neste ponto, nos remetemos a Frigotto (2007, p. 1144) que nos lembra: “Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida, [...] das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos [...]”. Ou seja, para que esses estudantes possam aproveitar o máximo de sua formação, há de se ter condições para isso, inclusive de infraestrutura e recursos humanos para que realmente se atinja “o

¹⁸ Trecho da entrevista com a egressa Treonina realizada em, 11/06/2025.

estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional”, nos ensina Frigotto (2007, p. 1144).

6.2 DIMENSÕES CURRICULARES FORTALECEDORAS E SENSÍVEIS DO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA

É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia.

(Clarice Lispector, 1970)

A unidade de sentido que ora abordamos, visa concretizar o objetivo específico identificar fatores que (não) potencializam o ensino-aprendizagem no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, a partir de narrativas de docentes e egressos. Esclarecemos que o uso da palavra “sensíveis”, presente no título desta subseção, assume o sentido de frágil, daquilo que merece ser cuidado. Trabalhamos com duas categorias nesta unidade de sentido. A primeira busca adentrar naquilo que docentes e egressos compreendem como dimensões fortalecedoras do curso de TND e a segunda categoria dialoga sobre o que os participantes da pesquisa identificam como fragilidades para a formação do técnico em nutrição e dietética.

6.2.1 O nutracêutico: aquilo que fortaleceu a formação do TND

“Tipo, a facilitar que a gente aprendia era a frequência dos professores [...]. Eles tinham compromisso com nós”¹⁹.

“Que potencializaram? Eu acho que a forma de ensino das pessoas que ensinaram para a gente”²⁰.

“Quanto ao empenho dos professores em fazer com que a gente consiga entrar nesse mundo, dentro das disciplinas”²¹.

Será que há como falar de uma boa formação escolar sem falar sobre o professor? Autores como Paulo Freire e Rubem Alves discutem o que é ser um bom professor, inclusive,

¹⁹ Trecho da entrevista com a egressa Glicina, realizada em 24/06/2025.

²⁰ Trecho da entrevista com a egressa Metionina, realizada em 20/06/2025.

²¹ Trecho da entrevista com o egresso Lisina, realizada em 17/06/2025.

Sacristán (2000, p. 165) afirma que “faz parte do pensamento pedagógico desde muito tempo a consciência [...] de que os professores constituem um fator condicionante da educação e, mais concretamente, da aprendizagem dos alunos”. Durante as entrevistas realizadas neste estudo, um elemento que se repetiu foi a sinalização, por parte dos egressos, de que os professores foram elementos fundamentais e positivos (com efeito) em sua formação. Algumas dessas sinalizações abriram esta subseção.

Acosta (2013, p. 191) diz que um professor experiente compreende que “a via do progresso educacional se assemelha mais ao voo de uma mariposa do que à trajetória de uma bala. Isso implica uma atitude de busca reflexiva por significados para resolver os dilemas da prática”. Entendemos que o autor quis que visualizássemos o processo de ensino-aprendizagem como algo que acontece gradativamente, aos poucos (por vezes, lentamente), sem fazer grandes alardes, mas que, assim como a mariposa, e seu voo lento, que mal pode ser ouvido, chegará ao seu objetivo. A metáfora da bala, se opõe a isso. Um tiro se inicia em uma explosão controlada e barulhenta. A bala voa rápido, sua aerodinâmica é projetada para cortar o ar a sua volta, e quando atinge seu alvo, tem um impacto imediato, mas que nem sempre se sustenta. Os professores aqui mencionados, aos olhos dos egressos, têm muito mais de mariposa do que de bala.

As narrativas dos egressos aludem o empenho de seus professores para que aprendessem -para que quisessem aprender, sobretudo. Como aponta Acosta (2013) no trecho anterior, o esforço para que os estudantes construam conhecimento, se origina numa atitude reflexiva que busca que o conhecimento e a aprendizagem se sobreponham a tudo quanto possa dificultá-los. Vemos o empenho dos professores na narrativa de uma das egressas, ela falou sobre o suporte dos docentes perante os obstáculos que os estudantes enfrentavam: “*os professores também facilitavam muito a não desistir. Eles sempre eram nossos pés para não desistir*”²².

Sacristán (2000) nos diz sobre a capacidade (e poder) que o professor tem de moldar o currículo que recebe e transformá-lo em algo novo, algo palatável aos estudantes – processo que ele nomeia de “currículo modelado pelos professores” (Sacristán, 2000, p. 165). Por ser um processo que acontece a nível individual, que não é normatizado no currículo prescrito, essa transformação, de currículo em aula, é diferente de professor para professor e é facilmente percebida pelos alunos. Uma das egressas traz considerações acerca disso:

Eu acho que os fatores que potencializam, eu achava que dependia muito do professor. A gente teve alguns professores diferentes durante o curso e alguns têm

²² Trecho da entrevista com a egressa Glicina, realizada em 24/06/2025.

metodologias melhor comparado a outros. Às vezes, que a gente consegue se adaptar melhor. Eu acho que a busca disso, de uma metodologia mais atrativa, mais dinâmica, mais acessível a todos é um dos principais fatores que faz a aprendizagem ser mais leve para o aluno (Entrevista com a egressa Fenilalanina, 2025).

A egressa evidencia a associação entre a forma com a qual um professor conduz um conteúdo, com a sua capacidade – enquanto aluna – de se envolver e aprender o conteúdo. Comungando com a narrativa da egressa quanto à responsabilidade dos professores em transformar as linhas frias do currículo prescrito em algo que os alunos possam transformar em conhecimento, Sacristán (2000, p. 165) explica: “É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento dos componentes diversos que se manifestam no currículo”, mas também “as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a interferir devido à responsabilidade para com eles”.

A valoração da atuação dos docentes como meio de fortalecimento do curso também apareceu entre as narrativas dos próprios docentes, vejamos: “[...]Eu acho que o corpo docente é muito engajado. Não só os professores técnicos, como os professores da área básica. Eles são professores muito engajados no processo de ensino-aprendizagem, em sair da mesmice, em trazer links com o cotidiano, falar numa linguagem que eles consigam captar”²³.

É perceptível que tanto egressos quanto docentes consideraram como um ponto central na formação do TND a atuação docente. Acosta (2013, p. 201) explica que a atuação docente se faz a partir do currículo que foi construído distante dele – o docente – e que ao atravessar o professor, se altera, assumindo uma forma que se parece mais com aqueles com os quais o currículo prescrito deveria, inicialmente, conversar – os alunos – do que com aqueles que o criaram. O autor complementa: “no mundo da aula – da turma –, cada professor reelabora e adapta – às vezes, a um ponto impensável – o que foi organizado previamente – pelo centro, pelos professores do departamento, etc. – em função das coordenadas socioculturais dos alunos”. Assim, “trata-se de otimizar a aprendizagem situada e contextualizada”.

Esta subseção nos mostrou que o professor foi considerado como O²⁴ elemento dentro do curso de TND. Egressos e docentes oriundos das duas escolas onde o curso acontece tiveram narrativas convergentes nesse sentido. Ouvir esses relatos nos trouxe uma reflexão pessoal: não é fácil não sentir uma pontinha de orgulho (e até mesmo de vaidade) ao saber do impacto positivo que a carreira que escolhemos teve sobre essas vidas. Escrever essas linhas traz a

²³ Trecho da Entrevista com a docente Histidina, realizada em 27/03/2025.

²⁴ A utilização do artigo “o” grafado em letra maiúscula é intencional. Demarcamos, com isso, a atuação docente foi considerada como a maior qualidade do curso.

recordação do personagem Fabiano, criado por Graciliano Ramos. Sobre a vida de Fabiano se abateram muitas tragédias. Nunca ter tido acesso à educação é uma delas.

Certa feita, Fabiano envolveu-se numa briga com o soldado amarelo e foi preso. Em sua noite na cadeia, Fabiano refletiu sobre sua condição como ser humano, e de como, por muitas vezes, também pela sua curta capacidade de diálogo, se viu privado de seus direitos. Acreditamos que a cada aluno que, por meio de nós, a educação verdadeiramente alcança, a “curta capacidade de diálogo” de Fabiano se transforma em voz e a sua condição de impotência é superada. Nos alegra e envaidece um pouco pensar que, por causa do professor, haverá um Fabiano a menos nesse mundo.

6.2.2 O fator antinutricional: aquilo que fragilizou a formação do TND

“A estrutura física não atende as necessidades”²⁵.

“Nós tínhamos poucas aulas práticas de laboratório. E nessas poucas aulas que nós tivemos, a estrutura não era lá essas coisas toda”²⁶.

“Eu não tô atuando na área e eu acho que tem pouca demanda nessa área de técnico de nutrição”²⁷.

Cada um dos fragmentos narrativos que apresentamos na abertura desta categoria exemplifica discursos dos entrevistados sobre aquilo que consideram fragilizar o curso de TND. Inicialmente, trataremos sobre a estrutura física e como a falta dela (no caso do curso analisado) tem um peso negativo sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre a avaliação que docentes e egressos fazem sobre o curso de modo geral.

Na subseção 5.2.3 discutimos como o PPC se refere às condições físicas básicas das quais instituições de ensino devem dispor para a realização do curso. Dialogamos também que é o CNCT que determina quais são essas estruturas para o curso de TND. O que percebemos, pelas narrativas construídas, é que a estrutura física oferecida pelas escolas onde o curso acontece deixa a desejar (e muito).

Um dos questionamentos feitos, tanto a egressos quanto a docentes, é se eles consideravam as estruturas físicas das escolas suficientemente boas para o bom desempenho do

²⁵ Trecho da entrevista com a docente Leucina, realizada em 19/05/2025.

²⁶ Trecho da entrevista com o egresso Lisina, realizada em 17/06/2025.

²⁷ Trecho da entrevista com a egressa Glicina, realizada em 24/06/2025.

curso. Neste quesito, não houve divergências, egressos e professores concordaram não dispor das condições ideais para o bom andamento do curso. Leiamos suas narrativas:

Não! A gente não teve nenhuma, nada de estrutura física” (Entrevista com o egresso Lisina, 2025).

Não de novo, porque na minha escola não tinha estrutura nenhuma. Nem na cozinha, a gente era para fazer um teste. Era uma bronca assim, danada, imagina para fazer algum tipo do curso (Entrevista com a egressa Metionina, 2025).

Não atende ao mínimo de necessidade! (Entrevista com a docente Isoleucina, 2025).

Os excertos que apresentamos acima são narrativas de dois egressos e uma docente. Fica claro que a percepção sobre a deficiência da estrutura física é algo que é notado por todos. Para que entendamos melhor o impacto que a falta da estrutura física tem sobre um curso como o de TND, relembremos o que o CNCT estabelece como sendo estruturas obrigatórias para o curso e discutir suas ausências a partir daí.

Dentre outras estruturas para o curso, o CNCT estabelece que o curso de TND deve contar com laboratório de anatomia e antropometria e laboratório multifuncional de técnica e dietética. A função do laboratório de anatomia e antropometria é a de proporcionar para os estudantes uma melhor visão de como se compõe o corpo humano e de como ele deve ser avaliado, dentro do ponto de vista da ciência da nutrição. A função deste laboratório é primordial para o bom andamento da disciplina de Anatomia Humana e de Nutrição e Dietética nos Ciclos da Vida, ambos presentes na matriz curricular do curso.

Mesmo ao leitor mais leigo sobre as ciências da nutrição, é fácil perceber que não há como pesar alguém sem uma balança, não se verifica estatura sem estadiômetro, não se avalia circunferências sem a fita métrica específica para isso e não se conhece a porcentagem de gordura de alguém sem um adipômetro. Na falta de tudo isso, é inegável que a formação dos estudantes vem sendo prejudicada. Neste caso, não há que se falar em didática dos docentes, não há boa retórica que compense a falta desses recursos.

Quanto ao laboratório de técnica e dietética, esse está ligado às disciplinas relacionadas com a produção de alimentos. Nele, os estudantes poderiam praticar como cristalizar o amido para melhor entender o processo de retrogradação. Ou poderiam aprender técnicas de conservação de alimentos como a salga ou o branqueamento. Claro que as etapas para essas técnicas podem ser assimiladas memoristicamente, mas o mercado de trabalho não quer alguém que tenha “decorado” as etapas, quer alguém que saiba, na prática, como realizar o procedimento. Essa possibilidade de prática não foi oportunizada aos alunos.

Os egressos narram sobre como sentiram falta das aulas práticas – que é o segundo elemento que fragiliza o curso – por várias vezes em suas falas. Mas, dentre as docentes essa sinalização também aconteceu como vemos aqui: [...] *por não ter um laboratório para aulas práticas, o nosso egresso ele sai sem a vivência prática, infelizmente*²⁸. O PPC analisado, quando menciona o perfil do egresso, afirma que o estudante formado pelo curso de TND terá condições para atuar no mercado de trabalho, vemos pela fala da docente, que a realidade não é exatamente essa.

A discrepância que vemos entre o que o PPC almeja e o que se torna realidade é, na verdade, esperada por Sacristán (2000), uma vez que, para o autor, muito do que foi pensado a nível de currículo prescrito é na realidade uma ideia, é estéril. O que vai acontecer realmente, o que irá se desenrolar na sala de aula, vai estar impregnado de tantos fatores outros que a realidade não será espelho do planejado, muitas vezes. O currículo vivido dá outros acordes ao currículo prescrito, seja extrapolando-o, seja ficando aquém do que foi imaginado nas instâncias de deliberação que primeiramente o desenharam.

Vejamos a narrativa de um egresso que entende que a falta de aulas práticas, está ligada à falta da estrutura física, comprometendo a sua formação profissional: *“O que eu não concordo é abrir um curso técnico, com a obrigatoriedade de aulas práticas, que de certa forma, é onde começa a prática profissional, se a gente não tinha (e continua sem ter)”*²⁹. Embora Sacristán (2000) não cite diretamente sobre como a falta de aulas práticas pode impactar a formação profissional do aluno de um curso técnico, seus conceitos nos permitem analisar como essa ausência afeta a aprendizagem.

Sacristán (2000) argumenta que o currículo (também) é desenhado pela cultura escolar. Isso inclui a forma como o conhecimento é valorizado e compartilhado. Em uma escola onde a prática não é incentivada, seja por qual razão for, a cultura tende a ser mais livresca. A formação profissional nesse contexto pode ser prejudicada porque o aluno não vai desenvolver as habilidades e valores práticos necessários à atuação profissional. É válido ressaltar que o PPC do curso de TND descreve quais são essas habilidades que devem ser construídas nos egressos ao longo do curso as quais discutimos detalhadamente na subseção 5.1 desta dissertação.

O último elemento que surgiu dentro da unidade de sentido que avalia as dimensões que fragilizaram o curso de TND é a questão da empregabilidade. O curso que ora analisamos é um curso que integra o ensino médio e a formação profissional, conferindo ao egresso a certificação

²⁸ Trecho da entrevista com a docente Leucina, realizada em 19/05/2025.

²⁹ Trecho da entrevista com o egresso Lisina, realizada em 17/06/2025.

de finalização de seu ciclo na educação básica, assim como o permite ter uma profissão. Se formamos profissionais, é natural que a inserção desse profissional no mercado de trabalho tenha sido um elemento das narrativas dos entrevistados.

Dentre as perguntas que compunham a entrevista que realizamos com os egressos, questionamos se eles já estavam exercendo a profissão de TND. Todas as seis declarações foram negativas.

Os egressos entrevistados avaliam que o motivo de não conseguirem se inserir no mercado de trabalho como TND é a falta de oportunidades para a função laboral. Eles notificaram:

Não. Eu acho que é pela falta de oportunidade. Desde que eu me formei a única oportunidade que vi foi através do concurso do estado. Então, só pela falta de oportunidade mesmo de se inserir já como técnico (Entrevista com o egresso Lisina, 2025).

Não estou trabalhando nessa área. É muito, como é que eu posso dizer, difícil um trabalho de técnica em nutrição nesse tempo de hoje que a gente está, né? (Entrevista com a egressa Glicina, 2025).

Eu, atualmente, não consegui me inserir no mercado de trabalho por dois motivos. Primeiro, porque, infelizmente, aqui em Mossoró as oportunidades para técnicos em nutrição e dietética são bastante reduzidas. Não é à toa que lá onde eu estudava [...], eles trocaram o curso e um dos motivos foi por conta disso, porque a gente fazia o curso e, praticamente, quase ninguém conseguia arranjar um emprego na área, porque aqui em Mossoró é muito pouco o mercado de trabalho para essa área. Às vezes, até algumas pessoas conseguem, mas, geralmente, é alguém da família que é próximo (Entrevista com a egressa Fenilalanina, 2025).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica não usam a palavra “empregabilidade” diretamente, mas abordam o tema de forma densa, focando na qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho. Elas estabelecem um conjunto de princípios e critérios que orientam a organização dos cursos técnicos, buscando garantir que a formação seja relevante e atenda às demandas do setor produtivo e da sociedade (Brasil, 2021).

Observamos, atentamente, que nas narrativas dos egressos, aparece a sinalização da falta de oportunidades no próprio mercado. Eles compreendem, mesmo que intuitivamente, que não pode ser entregue ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por estar ou não em um trabalho formal. Essa consciência escapa – felizmente – do que Frigotto (2007, p. 1138) chamou de “poder ideológico letal” que, por vezes, se tenta incutir no trabalhador, fazendo-o crer que “os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua empregabilidade” (Frigotto, 2007, p. 1138).

As narrativas dos entrevistados são experiências/afirmações de que a falta de emprego não está necessariamente ligada à falta de competência do profissional, mas, sim

(provavelmente), à escassez de oportunidades no mercado de trabalho local. Nesse sentido, o que vemos aqui é a tensão criada entre o ideal da política educacional e a realidade do campo de trabalho.

Avançamos para a terceira unidade de sentido com a qual dialogamos.

6.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CURSO TÉCNICO DE NUTRIÇÃO E DIETÉTICA

Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas.

(Luís Fernando Veríssimo, 1989)

A terceira unidade de sentido, assim como as demais, se apresentou para nós durante a leitura das transcrições das entrevistas. Desde o início da elaboração de nosso roteiro para as entrevistas pensávamos sobre como se desenvolvem as atividades de formação docente para o curso de TND. Inicialmente, essa discussão estaria relacionada à unidade de sentido que discutiu a narrativa dos docentes e egressos sobre suas experiências, porém, em mais uma leitura das transcrições percebemos que a formação docente é, por si só, uma unidade de sentido e tem sua própria categorização.

Sentimos também a necessidade de voltar à etapa de entrevistas e realizar mais três questionamentos para as docentes no sentido de compreender melhor a unidade de sentido e a nova categoria que se apresentou para nós. As novas questões são as seguintes: i) Narre sobre a transição que fez de bacharel em nutrição para docente; ii) Foi oportunizado para você, durante sua experiência no curso de TND, cursos, capacitações ou outros mecanismos para melhorar sua prática como docente? E iii) Você acredita que sua formação como bacharel é suficiente para se sentir pronta para a docência? Isto posto, avançamos para a discussão da categoria que emergiu para esta unidade de sentido.

6.3.1 De bacharel a professor: a formação docente para o curso de TND

“Formações específicas para o curso de TND, não”³⁰.

“Se for as formações para os professores, eu não participei ainda. Teve uma online, somente”³¹.

³⁰ Trecho da entrevista com a docente Histidina, realizada em 07/09/2025.

³¹ Trecho da entrevista com a docente Isoleucina, realizada em 08/09/2025.

“No estado, não. O estado apenas proporciona capacitações para atualizações do próprio sistema”³².

A LDB (de 1996), em seu artigo 61, versa sobre quem pode ser considerado profissional da educação escolar básica. O inciso III (em alteração dada pela Lei 12.014 de 2009) traz o seguinte texto: “III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (Brasil, 1996). A interpretação que se faz desse inciso é o de que está aberto espaço para os profissionais com bacharelado se inserirem no espaço escolar, inclusive como docentes. Ao usar a palavra “afins”, a legislação diz que mesmo sem a formação em licenciatura, caso a graduação do docente tenha acontecido em forma de bacharelado em um curso correlato a uma determinada formação de nível médio que esteja sendo oportunizada na educação básica, esse bacharel pode ser um professor.

No entanto, não é a legalidade da atuação do bacharel como professor na educação básica o cerne desta subseção. Nossa discussão aqui se concentra na formação dada a esse bacharel para que possa exercer a profissão docente com o mínimo de conhecimentos pedagógicos, além é claro, da expertise técnica. A autorização legal para lecionar é apenas o primeiro passo. O desafio real é garantir que esses profissionais, mesmo com seus saberes técnicos, vivenciem a formação pedagógica necessária para se tornarem professores.

Nas narrativas que abrem esta subseção, vemos falas das docentes que afirmam não terem sido oportunizadas formações específicas para o desenvolvimento de suas atividades como docentes. As entrevistadas se referem a formações voltadas à construção de conhecimentos pedagógicos essenciais ao exercício da docência na educação básica.

Sacristán (2000, p. 165) notifica que “ao reconhecer o currículo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo do seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo”. Assim, “este é o caso dos professores: o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”. Ao reconhecermos a dimensão da influência do professor no processo educacional, se faz justa a discussão sobre a formação desse profissional para que a sua prática seja fundamentada, principalmente se esses docentes não vêm de licenciaturas.

Antes mesmo de discutirmos mais detidamente acerca das formações para a atividade docente das quais essas professoras, porventura, tenham participado, falaremos brevemente sobre os caminhos que as mesmas percorreram até se encontrarem em uma sala de aula.

³² Trecho da entrevista com a docente Leucina, realizada em 09/09/2025.

Perguntamos para as entrevistadas como foi o processo de transição entre o bacharelado e a docência. Nesse ponto, as narrativas foram interessantes e nos permitiram três visões distintas do processo. Uma das docentes disse: *“Foi desafiante, exatamente por não ter sido oportunizado cursos ou outros mecanismos”*³³. Observemos que a docente pontua claramente que viveu um desafio nessa transição, uma vez que não foram oportunizados a ela meios para se formar enquanto docente. Salientamos que a graduação em nutrição não disponibiliza disciplinas voltadas para a docência em sua matriz curricular. A entrevistada narrou não ter cursado nenhum tipo de disciplina, obrigatória ou optativa, nesse sentido.

A fala da docente Isoleucina, que descreve a transição para a sala de aula como “desafiante”, encontra ressonância na discussão de Tardif (2008) sobre os saberes docentes. O autor aponta que esses são saberes distintos e que se complementam na construção do trabalho docente. Os saberes levantados por ele são de ordem curricular, experiencial, disciplinar e da formação profissional. No trecho da narrativa da docente percebemos a ausência dos saberes curriculares e da formação profissional. Para Tardif (2008), um dos maiores desafios para a profissionalização docente é a “formação deficiente e dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço” que se dá aos professores (Tardif, 2008, p. 26). A ausência de disciplinas voltadas para a docência na graduação em Nutrição, conforme relatado pela entrevistada, é um exemplo concreto desse déficit.

Já outra docente nos falou sobre ter se preparado para estar em sala de aula durante sua pós-graduação. Ela declarou: *“Pra mim foi tranquilo porque eu fiz o mestrado acadêmico. Então eu me preparei para isso”*³⁴. Apesar de destacar em relação a ter tido um pouco mais de tranquilidade no processo de se fazer docente, ela demarcou que isso se atribuiu a sua pós-graduação. A docente não fez menção se a sua graduação contribuiu para sua atuação como docente. Voltamos para a questão da profissionalização levantada na fala da primeira docente.

Outra docente, desde o início de sua narrativa, destacou uma predisposição pessoal para a docência, algo que ela mesma descreve como uma vocação: *“Foi muito natural porque sempre tive na mente que queria ser professora. E logo teve a seleção pra ser professora da universidade. Mas pra mim foi muito natural, talvez tenha sido habilidade treinada desde o ensino médio quando dava aula no lugar do professor (risos)”*³⁵. Aqui, apontamos dois aspectos importantes que a entrevistada nos traz. Ela falou do seu desejo pela docência como

³³ Trecho da entrevista com a docente Isoleucina, realizada em 08/09/2025.

³⁴ Trecho da entrevista com a docente Leucina, realizada em 09/09/2025.

³⁵ Trecho da entrevista com a docente Histidina, realizada em 07/09/2025.

carreira ser algo já sedimentado em sua personalidade. Por outro lado, falou sobre ter “dado aula no lugar do professor”, essa é uma informação necessária à análise.

Olhando para o que a docente narra, sobre sua experiência como “docente” no ensino médio, observamos o que Tardif (2011) entendeu como formação informal que pode ser explicada por meio do conceito de saberes experienciais, construído por ele. Para Tardif (2011), a formação de um professor não se limita aos conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura (a formação profissional). Ele argumenta que o professor constrói sua identidade e seu conhecimento profissional a partir de diversas fontes, sendo a experiência uma das mais importantes.

A ideia central é que esses saberes informais não são menos importantes que os formais. Eles são a base para a ação pedagógica, moldam a identidade do professor e são essenciais para que ele consiga, de fato, construir conhecimentos teóricos em comunhão com a realidade complexa e imprevisível da sala de aula. É uma compreensão que valoriza a prática e a reflexão como fontes legítimas de conhecimento profissional.

Embora as entrevistadas tenham percorrido caminhos distintos, as narrativas revelam algo em comum: a ausência de formação para a docência durante a graduação em nutrição. Cada uma, a seu modo, nos explicou como se tornou professora e os caminhos pelos quais isso foi se fazendo, mas, em nenhuma das narrativas ficou registrada uma preparação para a docência durante seu bacharelado, se a formação houve foi em momento posterior. Dessa forma, a experiência das docentes não é um caso isolado, mas um reflexo da desconexão entre a formação acadêmica e as exigências da prática profissional. A carência de saberes curriculares e profissionais, aqueles que ensinam a como planejar, avaliar e gerir o processo de ensino-aprendizagem, a compreender o tempo da aula e as estratégias necessárias à disciplina, emerge como a principal barreira para uma transição segura e profissional.

Uma vez estabelecida a barreira da carência de saberes curriculares e da formação profissional, avançamos na discussão sobre o suporte que foi dado às docentes por parte das instâncias gestoras do curso de TND.

As narrativas das docentes convergiram para o sentido de que não participaram de formações que tivessem o intento de aprimorar suas práticas pedagógicas. Foi sinalizado pelas entrevistadas que o estado oferece apenas formações ligadas aos seus sistemas eletrônicos. Uma docente explicou como se dão esses momentos:

Então, existem formações periódicas que são convocadas pela secretaria de educação do estado. E tem também a DIREC, 12º DIREC. É, não existe um cronograma, se existe um cronograma, eu não tenho conhecimento. A gente é avisado, por exemplo,

tem uma formação, é, amanhã, daqui a 15 dias, daqui a 10 dias. Então vem o convite aleatório assim. A gente é convidado (Entrevista com a docente Leucina, 2025).

Como havíamos sinalizado anteriormente, o PPC do TND não faz menção sobre a formação continuada dos docentes. Percebemos que a narrativa das docentes faz eco acerca desta lacuna. Diante da realidade, perguntamos para as docentes se acreditam estar preparadas para o exercício da função de professor levando em conta sua formação como bacharel e a ausência da formação continuada em sua atuação no curso de TND. A docente Histidina fez uma análise por meio de suas narrativas:

[...] esse aqui é um tópico sensível (risos). Porque EU me senti preparada, mas baseando meu desejo desde sempre em habilidades já ditas não muito corretas. Observando o que me cerca, pode ter a titulação que tiver num bacharelado. Se não for oportunizado cursos e formações pedagógicas e MUITA BOA vontade em querer aplicar, o bacharelado não basta. E falo que isso é um tópico sensível porque é o que tenho mais visto. Pessoas indo dar aula pelo retorno financeiro, como se fosse um grande rio de dinheiro, né?!, mas porque suas áreas de bacharelado não estão pagando. E não tem preocupação com a didática e o fazer docente. E o resultado é a insatisfação de todo o alunado (Entrevista com a docente Histidina, 2025).

Sacristán (2000) alude que é inevitável e desejável que o professor tenha alguma autonomia sobre o currículo, até mesmo para que essa autonomia promova também sua profissionalização, mas, afirma que esta autonomia deve acontecer por meio de um processo reflexivo sobre as concepções que comporão o seu fazer docente. O autor esclarece ainda que dentre as concepções que mais se incorporam na prática do professor, estão as de ordem epistemológica, por meio da qual “sua ideia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso, o levará a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns do que a outros” (Sacristán, 2000, p. 181).

Contudo, “o professor não tem muitas oportunidades de tratar essas dimensões epistemológicas dos métodos didáticos e nos currículos, nem são, com frequência, sequer discutidas no transcurso de sua formação”. Para ele, “suas posições a respeito, ainda que sejam implícitas, costumam ser assimiladas por osmose” (Sacristán, 2000, p. 188). Percebemos que o que é dito por Sacristán (2000), foi percebido pela entrevistada durante sua experiência. O autor fala acerca da falta de oportunidade para que os docentes reflitam sobre os métodos didáticos que utilizam na sua formação, essa é a realidade da nossa entrevistada. Realidade agravada pelo fato de a entrevistada vir de uma formação sem qualquer ligação com a construção de saberes acerca da docência e não estar sendo oportunizado a ela a formação continuada para o aperfeiçoamento da sua prática docente.

Foi consenso entre as entrevistadas que é necessário vivenciar a formação para a construção de saberes voltados à prática docente para que possam ser professoras. Uma das docentes refletiu que, apesar de não ser impedimento para a atuação como professor a formação em um bacharelado, a falta de saberes pedagógicos compromete sua prática. Ela narrou: *“Tecnicamente não é um fator limitante, mas acredito que na parte mais da didática compromete um pouco”*³⁶.

Ecoando o entendimento da docente Isoleucina, a docente Leucina é ainda mais enfática em sua narrativa. Ela disse que *“só a formação básica não (basta), precisamos buscar uma área acadêmica para chegarmos à sala de aula”*³⁷. É consenso, portanto, o fato de que as docentes reconhecem que os saberes técnicos, unicamente, as limitam enquanto docentes, reconhecendo a necessidade das formações direcionadas para o exercício da profissão professor. Essas formações precisam ser contínuas e não podem focar unicamente em sistemas eletrônicos ou atualização de métodos de avaliação. As formações precisam considerar a construção da identidade docente e permitir que, os saberes que faltam ao docente bacharel, possam ser construídos não apenas por meio da prática sem reflexão, mas por meio do embasamento teórico.

6.4 DA ANAMNESE À PRESCRIÇÃO: O CURRÍCULO EM AÇÃO NO CURSO DE TND

*Poderoso para mim não é aquele que descobre o ouro.
Para mim, poderoso é aquele que descobre as insignificâncias
(do mundo e as nossas).
Por essa sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogios.*

(Manoel de Barros, 1996)

O título desta subseção vem no sentido de sinalizar que, após discutirmos elementos que circundam a execução real do currículo do curso de TND (ou seja, a anamnese), agora nos deteremos em pensar, com mais centralidade, em como esse currículo realmente acontece (essa é a prescrição dietética). Para esta unidade de sentido emergiram três categorias para discussão, quais sejam: os processos avaliativos no curso de TND, a prática profissional no curso de TND

³⁶ Trecho da entrevista com a docente Isoleucina, realizada em 08/09/2025.

³⁷ Trecho da entrevista com a docente Leucina, realizada em 09/09/2025.

e a relação da escola com o curso de TND. Iniciaremos discutindo sobre como se dão as avaliações no curso.

6.4.1 Os processos avaliativos

“A avaliação era feita por avaliação e por provas, propriamente ditas e por trabalhos³⁸”.

“Das disciplinas básicas era prova sempre³⁹”.

“E aí além dessas avaliações, a gente tinha a nota das atividades no caderno”⁴⁰.

Entender como acontecem os processos avaliativos no curso de TND foi um esforço que envolveu uma análise em duas frentes. Primeiramente, nos debruçamos sobre o PPC do curso para compreender o que o documento projetava sobre esse tema. Em suma, o PPC (conforme análise apresentada em outra seção do texto) afirma que o processo avaliativo dos estudantes deve ser contínuo e ter caráter qualitativo.

O segundo momento da análise dos processos avaliativos envolveu a visão dos docentes e egressos sobre o tema. Para isso, questionamos aos participantes deste estudo sobre como avaliam e sobre como eram avaliados. As docentes esclareceram que adotam formas diferentes de avaliar em cada bimestre, mas que priorizam a prova escrita: *“A avaliação dos alunos é feita com pelo menos 3 instrumentos a escolha do professor, porém, um tinha que ser a prova tradicional que considero extremamente necessária. Além disso, há muitas atividades extra classe que envolvem todas as disciplinas que muitas vezes também é instrumento avaliativo”⁴¹.*

Outra docente reforça a ideia da necessidade das avaliações escritas: *“Nós avaliamos assiduidade, avaliamos, é, o interesse, aquele aluno que se destaca no tocante a projeto de pesquisa, que sempre participa. E também existe as avaliações escritas, né? Provas. seja objetiva ou discursiva. Assim são avaliados”⁴².* As duas falas nos mostram que os processos avaliativos do curso giram em torno da atribuição de notas, os meios para gerar esse valor são variáveis, mas o sentido principal do processo avaliativo é a de obter uma pontuação para que o aluno seja classificado como aprovado ou reprovado.

³⁸ Trecho da entrevista com a docente Histidina, realizada em 07/09/2025.

³⁹ Trecho da entrevista com o egresso Lisina, realizada em 17/06/2025.

⁴⁰ Trecho da entrevista com a egressa Treonina, realizada em 11/06/2025.

⁴¹ Trecho da entrevista com a docente Histidina, realizada em 27/03/2025.

⁴² Trecho da entrevista com a docente Leucina, realizada em 19/05/2025.

Vejamos a narrativa de uma egressa sobre os processos avaliativos. Ela reforça a existência das provas escritas, aponta outras formas de avaliação, mas fica entendível na narrativa da egressa o objetivo central das avaliações em gerar uma pontuação:

O processo de avaliação, ele tinha várias etapas. Primeiro a gente fazia as provas que nós fazíamos por área. Tinha a área de linguagem, que a gente fazia português, artes, espanhol, inglês e educação física. Depois nós fazíamos, não era propriamente nessa ordem, mas tinham essas avaliações por áreas. E aí depois de linguagem vinha a de ciências da natureza, que era biologia, física e química. Depois nós fazíamos a área de exatas, que era matemática, que era uma prova só. E, por fim, a gente fazia a da formação profissional, das matérias técnicas, que às vezes eram duas, três. E às vezes tinham alguns professores que não passavam prova para a gente, das matérias técnicas. A gente acabava fazendo algum trabalho que valesse como nota da prova ou algo do tipo. E aí, além dessas avaliações, a gente tinha a nota das atividades no caderno, de participação, de trabalho, seja seminário ou algum trabalho para fazer alguma coisa diferente. Nas matérias técnicas, ou tinha prova, ou era um trabalho que valia como nota da prova. Tinha a questão das práticas, que em algumas práticas a gente tinha que fazer o relatório. Enfim, basicamente era isso (Entrevista com a egressa Treonina, 2025).

A ideia de gerar uma nota e, com isso, classificar o estudante, se distancia da concepção que o PPC traz inicialmente que condiz com a perspectiva de avaliação preferencialmente qualitativa, ou seja, formativa. O documento se contradiz quando orienta o docente a realizar minimamente duas atividades pontuadas e estabelece uma nota mínima para a aprovação dos estudantes.

Essa discrepância pode ser compreendida através das lentes de Sacristán (2000). Para ele, a avaliação escolar, mais do que uma forma de “medir o aprendizado”, é um mecanismo social que define a “valia” dos estudantes e os classifica. Assim, a exigência de notas e provas tradicionais, mesmo quando o documento oficial proponha o contrário, demonstra como o sistema educacional, na prática, prioriza a função classificatória da avaliação em detrimento de seu caráter formativo. Observamos um paradoxo no qual ao cumprir o exigido no currículo prescrito, o docente está se afastando dele.

6.4.2 A prática profissional no curso de TND

“No último semestre do curso os alunos optam entre estágio e TCC”.⁴³

“A minha experiência foi só com as visitas técnicas”.⁴⁴

“Não tinha estágio”.⁴⁵

⁴³ Trecho da entrevista com a docente Histidina, realizada em 27/03/2025.

⁴⁴ Trecho da entrevista com o egresso Lisina, realizada em 17/06/2025.

⁴⁵ Trecho da entrevista com a egressa Metionina, realizada em 20/06/2025.

Continuando com a análise acerca das narrativas, perguntamos a docentes e egressos como aconteciam as práticas profissionais. Nos deparamos com duas realidades distintas nas escolas. Uma delas que permitia os estágios e outra onde os estágios não aconteciam. No entanto, antes de prosseguirmos com os entrevistados, cabe recordarmos o que o PPC explica sobre esse ponto.

Em suma, o PPC descreve que a prática profissional é obrigatória e que pode acontecer por meio de estágios supervisionados não obrigatórios, sob a forma de Projetos Integradores de Pesquisa ou Extensão e como Práticas Profissionais Integradas.

Para os Projetos Integrados há a previsão que eles desaguem no Trabalho de Conclusão de Curso a ser escrito pelos alunos. Quanto às atividades de Prática Profissional Integrada, elas devem acontecer sob o formato presencial e deve haver reuniões periódicas entre supervisores e orientadores para o planejamento das práticas.

Duas das modalidades de prática profissional descritas no PPC não foram citadas por docentes ou egressos. As Práticas Profissionais Integradas, por exemplo, não apareceram nas narrativas dos entrevistados, assim como os Projetos Integradores de Pesquisa e Extensão. No caso deste último, o que a análise combinada do PPC e das entrevistas evidenciou foi que, quanto aos Projetos Integradores, que deveriam ser a origem do TCC dos alunos, pareceu não haver entendimento, por parte dos docentes e dos egressos, sobre essa articulação. Vejamos a narrativa de uma egressa que evidência não haver a compreensão que os Projetos Integradores, e por conseguinte os TCC, devam ser concebidos como prática profissional. Quando perguntamos se a egressa tinha vivenciado a prática profissional, ela respondeu:

Eu, particularmente, não tive porque eu não estagiei. Lá no [...] (nome da escola onde estudou), não sei como é que lá tá no momento, lá a gente escolhia entre estágio e TCC. Sempre tem o pré-projeto, obrigatório no primeiro semestre, né? Aí, no segundo semestre, a gente escolhe se quer continuar o projeto ou se quer estagiar. Eu, como já estava com meu projeto todo em andamento, escolhi o TCC. Então, essa parte da prática profissional, do contato com as pessoas, foi o que, infelizmente, me faltou (Entrevista com a egressa Fenilalanina, 2025).

Percebemos que a egressa compreende o TCC e a prática profissional como dimensões apartadas. Não é possível, com as informações das quais dispomos, indicar em que momento a informação de que o TCC deve, necessariamente, se originar de uma prática profissional, se perdeu durante a formação dos estudantes. Mas, eles apontam sentir falta da experiência prática, principalmente dos estágios supervisionados. Leiamos algumas narrativas:

Eu acho que foi uma falta muito grande no curso. Porque a gente já não tinha como ter uma parte teórica muito boa ali, devido às estruturas do local. Então a falta do

estágio, assim, deixa aquela coisa de falta no curso, porque a gente teve uma parte teórica realmente (Entrevista com o egresso Lisina, 2025).

Não tinha estágio. Nós não tínhamos nem laboratório. Não tinha. Era o que a gente mais pedia, só que não tinha (Entrevista com a egressa Glicina, 2025).

Embora o PPC esclareça que os estágios não são obrigatórios, é notório que os estudantes gostariam de ter essa vivência. A deficiência nas estruturas físicas das instituições, que quase inviabiliza as aulas práticas, reforça a necessidade de uma experiência prática fora do ambiente formal. Essa discrepância entre o que é prescrito no documento e a realidade vivenciada pelos alunos e docentes revela uma distinção entre o currículo prescrito e o currículo em ação, conforme Sacristán (2000).

A falta de compreensão sobre a relação entre os Projetos Integradores e o TCC, assim como a ausência de modalidades de prática, como as Práticas Profissionais Integradas, evidenciam que o que é de fato ensinado e experienciado não corresponde ao que foi planejado para o curso. Essa realidade reforça a ideia de que o currículo, ao se expressar na prática, é moldado pelas atividades reais de professores e alunos. Como afirma Sacristán (2000, p. 201), “O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja”.

Ainda sobre a questão da prática profissional, uma egressa levantou um ponto bastante peculiar. Ela narrou sobre estudantes que estagiaram em locais que divergiam da área de formação do curso no qual estavam matriculados:

Com relação ao estágio, acredito que é aí que está o maior problema, onde a maioria dos estudantes mais se estressou. Porque, como eu falei, a escola não deu tanto apoio, e o nosso terceiro ano, que era o nosso último ano, foi onde a gente teve mais preocupação com isso. Para quem ia para o estágio, se preocupar com o estágio, para quem ia fazer TCC, se preocupar com o TCC, com nota, se ia passar de ano, se ia finalizar, enfim. E essa questão do estágio, acredito que tenha sido bem desorganizada, porque, além da escola não dar tanto apoio, nós que tínhamos que ir atrás de onde fazer o estágio, de preparar a documentação, de fazer tudo isso. Além disso, era bem divergente os lugares de estágio. Tinham pessoas que estagiavam em restaurantes, em bufês [...]. Como teve eu, que tive que estagiar numa escola, e não tive muitas oportunidades dentro dessa escola, porque eu meio que só dava aula e fazia algumas práticas com os alunos, mas não eram lá essas coisas todas. Como também teve pessoas que foram estagiar num local que não condizia com a área do curso. Eu conheço pessoas da minha turma que foram estagiar numa loja de móveis, numa loja de roupas, e a escola aceitou e estava tudo bem, a pessoa cumprindo a carga horária do estágio, cumprindo o estágio, estava feito. E aí tiveram que fazer um relatório de estágio, do curso Técnico de Nutrição e Dietética, num ambiente que não era propriamente do curso, entendeu? Então, assim, foi bem divergente essas coisas. Muitas coisas a gente não concordava, eu não concordava com os assuntos que era abordado, da forma que era abordado também, mas, enfim, é isso. A questão dos estágios era bem desorganizada e para mim não eram feitos das formas certas (Entrevista com a egressa Treonina, 2025).

Além da questão incoerente sobre os locais onde os estágios aconteceram, em ocasiões, a egressa também traz a informação que aponta para um certo descuido da instituição com o processo de organização do estágio. Treonina narrou que estava a cargo dos próprios estudantes ir em busca do local de estágio e gerir todo o processo para efetivar a parceria. Neste ponto, nos remetemos ao PCC do curso que autoriza que os estágios aconteçam em instituições parceiras, mas se furta em explicar como essas parcerias devem ser estabelecidas ou os critérios que precisam ser preenchidos para que a atividade de estágio possa acontecer fora da instituição de ensino.

Esta lacuna deixada no currículo prescrito pode ser a raiz da questão levantada pela egressa. A própria entrevistada levanta o cerne dessa discussão: a escrita de um relatório de estágio para o curso técnico de nutrição e dietética num estágio em uma loja de sapatos. Aqui, nos questionamos: qual a contribuição que esse tipo de estágio traz à formação profissional dos estudantes e como a instituição justifica aceitar tal prática? A ‘depuração’ citada por Sacristán foi exemplificada na narrativa da egressa e demonstra o ponto de inflexão onde o currículo em ação se tornou sem sentido para a formação profissional dos estudantes. Oportunamente, nossa próxima categoria debaterá a relação da escola com o curso de TND.

6.4.3 A relação da escola com o curso de TND

“a visão dos alunos é que o curso de nutrição e dietética ele é meio esquecido em comparação com o outro curso técnico que tem na escola.”⁴⁶
“Muito boa! A escola se interessa muito, se empenha muito.”⁴⁷

A categoria que ora iniciamos é introduzida com narrativas distintas de duas docentes que mostram um descompasso entre a relação das escolas com os cursos. Em uma das instituições, é entendido pela docente que há empenho da escola em fazer com que o curso aconteça de modo mais satisfatório possível, dentro das condições que são possíveis oferecer. A outra narrativa toma o sentido inverso, trazendo um descontentamento com a forma como a escola cuida do curso, fazendo com que a docente e os egressos sintam que, ao curso de TND, cabe um lugar menos importante em relação ao outro curso que a escola oferece.

A visão das docentes vai no mesmo sentido da visão dos egressos. Vejamos:

⁴⁶ Trecho da entrevista com a docente Histidina, realizada em 27/03/2025.

⁴⁷ Trecho da entrevista com a docente Leucina, realizada em 19/05/2025.

Eu acho que a escola dava tudo o que ela conseguia dar. Porque a escola não tinha recurso, então, sempre que ela conseguia alguma coisa, algum apoio, ela sempre dava. A questão da informática, a gente conseguiu como uma prioridade para conseguir terminar os TCC e eles sempre faziam de tudo, em questão de horário, quando um aluno não podia ir [...]. Então, eles sempre fizeram de tudo para que o máximo de alunos tivessem o máximo de conhecimento (Entrevista com o egresso Lisina, 2025).

Eu acho que valorizava pouco, né? Não é à toa que, como eu falei, a maioria dos projetos e das ações que tinha dentro da escola era mais voltada para o curso técnico de meio ambiente. Que era o outro curso que também tinha lá. Que tem lá, na verdade. Enquanto o de nutrição era mais deixado, não tinha muitas ações, não tinha muita valorização por parte da escola. A maioria era mais para o outro curso. Enfim, a escola toda era mais voltada para o outro curso do que para o de nutrição em si. (Entrevista com a egressa Fenilalanina, 2025).

A narrativa do primeiro egresso vai ao encontro da fala da docente que lecionava onde o egresso estudou. Ambos entendem que a escola buscava oferecer tudo que o curso demandava, dentro daquilo que a escola podia ofertar. Assumindo o mesmo tom do egresso Lisina, a docente marca em sua fala a questão do esforço da escola em não permitir que as ausências estruturais sejam barreiras para o curso: *“Eu falo por mim, assim, desde que eu entrei, tudo que eu peço, que eu solicito, mesmo não tendo, eles se empenham em buscar [...]. A escola deseja que o curso seja visto e que os alunos saiam de lá os melhores”*⁴⁸.

Quando reparamos nas narrativas referentes à outra instituição de ensino, as percepções dos egressos e docentes são as mesmas, porém, diferentemente da primeira escola, o olhar dos participantes é mais pessimista quanto a escola e a relação dela com o curso: *“Eu percebia por parte da coordenação pedagógica, uma importância, uma maior vontade em realizar atividades para o outro curso”*⁴⁹.

Outra docente, da mesma instituição da docente Histidina, evocou o que a egressa Treonina trouxe em sua fala sobre a instituição ter uma postura um tanto quanto apática na busca por campos de estágios e atividades práticas de modo geral: *“Eu acho que a escola deixava a desejar em algumas coisas, em providenciar algumas coisas, como o estágio, o professor que tinha que correr atrás do estágio. As aulas práticas também, de ficar correndo atrás de laboratório, visitas técnicas, entre outras coisas”*⁵⁰.

Ao longo desta dissertação, por várias vezes, nos remetemos a Sacristán (2000; 2013) e a sua concepção de que o currículo é permeado por muitos fatores. Demonstramos, inclusive, por meio da figura 02 (seção 3) que o currículo passa por “filtros” enquanto vai se fazendo real

⁴⁸ Trecho da entrevista com a docente Leucina, realizada em 19/05/2025.

⁴⁹ Trecho da entrevista com a docente Histidina, realizada em 27/03/2025.

⁵⁰ Trecho da entrevista com a docente Isoleucina, realizada em 22/04/2025.

dentro da realidade educacional. Um desses filtros, Sacristán (2000, p. 105) nomeia de condicionantes escolares. O que, com clareza, vemos nas narrativas dos egressos e docentes, é a existência desse “filtro” e sua capacidade de impactar na experiência que os atores (egressos e docentes) têm com o currículo.

Sacristán (2000, p. 104) argumenta que “desentranhar este processo de ‘construção curricular’ é condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevralgicos que afetam a transformação processual, podendo assim incidir mais decisivamente na prática”. O previsto por ele nesse trecho foi sinalizado nesta análise. O ponto nevralgico que levantamos nesta categoria demonstra, paralelamente, duas formas sob as quais a construção curricular incide sobre a prática, prática essa que é também o currículo em ação.

Nas primeiras narrativas vemos a atuação da escola sendo um fator positivo que, mesmo diante das limitações estruturais, filtrou as dificuldades e permitiu que o currículo fosse executado da forma mais satisfatória possível. As falas de Leucina (“*eles se empenham em buscar*”) e do egresso Lisina (“*a escola dava tudo que ela conseguia dar*”) são a prova empírica de como a ação organizativa da escola atenuou os problemas.

Já nas narrativas de Histidina, Isoleucina e Fenilalanina assistimos a gestão escolar atuando como o carvão do filtro – retendo o “ruim”. A aparente hierarquia de prioridades da escola (o favorecimento do outro curso técnico) agiu como um condicionante negativo exacerbando as fragilidades do curso e impactando diretamente na percepção que os egressos e docentes construíram sobre a escola e sobre o curso em si. Uma vez que o currículo em ação é tudo aquilo que realmente acontece, aquilo que é experienciado após todos os filtros pelos quais o currículo prescrito atravessa, a dimensão dos condicionantes escolar é poderosa sobremaneira para moldar as sensações que ficarão impregnadas em docentes e egressos acerca do currículo que foi vivido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Como dois e dois são quatro
Sei que a vida vale a pena
Embora o pão seja caro
E a liberdade pequena.*

(Ferreira Gullar, 1964)

A presente dissertação, ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Nutrição e Dietética (TND) e articulá-la com as experiências narradas por docentes e egressos, demonstrou que o currículo, em sua dimensão prescrita, não se concretiza de maneira uniforme e completa na realidade das instituições de ensino. As entrevistas, analisadas pela via da Análise Textual Discursiva (ATD), revelaram um cenário de discrepâncias, no qual o currículo em ação, moldado pelas condições e limitações do cotidiano escolar, diverge significativamente do currículo prescrito no documento.

A pesquisa evidenciou que, se por um lado, o corpo docente é reconhecido como o principal fator de fortalecimento do curso; por outro, a ausência de formação pedagógica durante a graduação e a ausência de formação continuada representam uma fragilidade formativa. As narrativas mostraram que, mesmo com a dedicação dos professores, a transição do bacharelado para a docência é um processo desafiador, no qual a busca por saberes pedagógicos se dá de forma individualizada e não por meio de um sistema de apoio institucional.

Outro ponto crítico diz respeito à prática profissional. O estudo revelou uma desconexão entre o que o PPC estabelece e a realidade vivida pelos estudantes. A ausência de laboratórios e de aulas práticas compromete a formação técnica, enquanto a desorganização dos estágios supervisionados, que chega ao extremo de permitir que os alunos estagiem em locais alheios à sua área de formação, esvazia o propósito profissionalizante do curso.

Ademais, a pesquisa evidenciou a tensão entre a proposta do curso e a realidade do mercado de trabalho. A alta taxa de desemprego entre os egressos não está diretamente relacionada à falta de competência individual, mas, sim, à escassez de oportunidades na região, o que tensiona a promessa de empregabilidade implícita no currículo. Por fim, o paradoxo dos processos avaliativos foi notório: mesmo com a recomendação do PPC de uma avaliação qualitativa e contínua, o que prevalece é o caráter classificatório, centrado em provas e notas, perpetuando uma prática que visa mais a mensuração do que a formação.

As narrativas dos docentes e egressos não apenas corroboraram as lacunas identificadas na análise documental, mas também revelaram aspectos invisíveis e profundos do curso. A principal contribuição desta dissertação é a de dar visibilidade aos atores diretamente envolvidos, mostrando a complexidade e os desafios que transformam a teoria em prática. O estudo oferece um diagnóstico das fragilidades do curso de TND em questão, que podem servir de subsídio para a elaboração de políticas educacionais e para a revisão do texto curricular.

A pesquisa se tipificou como uma pesquisa narrativa em duas escolas e as declarações dos entrevistados se encaminham às suas experiências particulares. Sugerimos que futuras pesquisas possam ampliar o escopo para outras instituições e regiões, buscando um panorama mais abrangente sobre a formação em TND. Recomendamos que as instituições de ensino, em conjunto com as secretarias de educação, estabeleçam um plano de formação continuada para os docentes com foco na formação pedagógica para o ensino profissional. É imperativo, ainda, que o curso de TND promova uma revisão de seu PPC para alinhar a proposta teórica com a realidade prática, garantindo a infraestrutura necessária para aulas práticas e estabelecendo critérios mais compreensíveis para o estágio supervisionado, a fim de assegurar que essa etapa contribua efetivamente para a formação do técnico em nutrição e dietética.

Finalizando, a metáfora de que o “chef cozinha” o que o “cliente consome” revela o cerne deste trabalho. A dissertação mostrou que, embora o PPC ofereça um “cardápio” promissor, a realidade vivida pelos docentes e egressos, marcada pela falta de estrutura e pelo descompasso com o mundo do trabalho, demonstra que o que é servido nem sempre atende ao que foi prometido. A distância entre a prescrição e a ação, aqui analisada, é o reflexo de um desafio maior que exige uma reflexão sobre o papel e a responsabilidade da educação profissional em formar profissionais e cidadãos.

Apesar de todas as discrepâncias e fragilidades reveladas, a voz dos entrevistados carrega, em sua essência, a potência do esperar de Paulo Freire. Não se trata de uma esperança passiva, de quem apenas espera que as coisas mudem. Pelo contrário, é o esperar de quem se levanta, de quem age, de quem, mesmo diante da falta de estrutura e da ausência de um currículo bem organizado, busca a transformação. É o esperar dos professores que, com suas próprias metodologias e boa vontade, recriam o currículo diariamente na sala de aula; e é o esperar dos egressos que, cientes das lacunas de sua formação, buscam, por conta própria, o aprimoramento profissional e a inserção no mundo do trabalho. As falhas do sistema social são inegáveis, mas o que esta pesquisa também revelou é que a educação, em sua dimensão mais humana, persiste e resiste nas mãos e nos corações daqueles que acreditam que, apesar de tudo, é possível construir um futuro mais digno e mais humano.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-208.

ALARCÃO, C. M. S. **As ideias da multiplicação em diferentes níveis nos anos iniciais do ensino fundamental**: encontros e desencontros. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/23480/1/2017_ClaraMachadodaSilvaAlarc%C3%A3o.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ARAÚJO, O. H. A. (Org.). **Vamos conversar sobre Didática?** Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 99-120.

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I.; MEDEIROS, E. A. de. Docência universitária: a aula como aconchego. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 79, p. 1467–1478, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.079.AO06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30067>. Acesso em: 21 fev. 2025.

ARAÚJO, O. H. A.; MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I. A Didática e os Professores Inesquecíveis: qual a relação? In: MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I.; FERREIRA, L.; **Vamos conversar sobre didática?** 1. ed.- Campinas: São Paulo, 2024.

ATIÉ, L. **Cuidar de quem ensina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Eleva, 2020

BIGIDO, Gislaine Rozani. **Formação do técnico em nutrição e dietética para a prática profissional**: a visão do egresso. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020, p. 103-106. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro%EF%BB%BF-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul.

2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, 1943. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 1943, p. 19217. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm Acesso em: 27 mai. 2025

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942. **Coleção das Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 20, 10 abr. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 27 maio 2025

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: ed. extra, Brasília, DF, p. 1, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.924, de 12 de junho de 2024. Dispõe sobre a profissão de técnico em nutrição e dietética; e altera a Lei nº 6.583, de 20 de outubro de 1978, que cria os Conselhos Federal e Regionais de Nutricionistas e regula o seu funcionamento. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14924.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de

2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da EPT**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel Monitor de Profissões**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://monp.abdi.com.br/formandos>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 6 jan. 2021, p. 19-23, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 2018, p. 19-23. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília, DF: SDH/PR, 2013. (Cadernos de Educação em Direitos Humanos, v. 2). Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**: Rio de Janeiro, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 2957, 27 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.346 de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 18 set. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm#art3. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.276, de 24 de abril de 1967. Dispõe sobre a profissão de Nutricionista, regula o seu exercício, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4707, 26 abr. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5276-24-abril-1967-358700-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19539, 19 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. [S. l.]: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://cnct.mec.gov.br/?fbclid=IwAR08UuEz0nIBKQJbCQTHvIO2v_9brdHRlrB7RuErR4OBHj9cIRTK2njUpiw. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Intérprete: Cazuya. Compositores: Cazuya, G.Israel, N. Romero. *In: Ideologia*. Intérprete: Cazuya. Rio de Janeiro: Philips, 1988. 1 disco vinil, lado A, faixa 4. (3 min).

Clavatta, M; Ramos, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan. 2012, p. 11–37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2025.

Connely, F. M; Clandinin, D. J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. *In: Larrosa, J. Déjame que te cuente: Ensaio sobre narrativa e educação*. Barcelona: Laertes, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO. **Estatística**. [2004]. Disponível em: <https://www.cfn.org.br/index.php/estatistica/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO. **Perfil da atuação profissional do nutricionista no Brasil**. Brasília, DF: CFN, 2006.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Mulheres na ciência**: pós-graduação brasileira tem maioria feminina. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-tem-maioria-feminina>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CRUZ SOBRINHO, S. Diretrizes institucionais e a perspectiva da integração curricular no IFfarroupilha. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). **Ensino Médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017. p. 139-160.

CRUZ, R. M.; ROCHA, R. E. R.; ANDREONI, S.; PESCA, A. D. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. **Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 325-344, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66964/35826>. Acesso em: 18 maio 2024.

CUNHA, L. A. **O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp, Brasília: Flanco, 2000. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/44535.pdf> Acesso em: 22 mai. 2025

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, [S. l.], v. 6, 2009. DOI: 10.51880/ho.v6i0.62. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em: 8 mar. 2025

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FARIA, L. A. S. B.; MARINHO JÚNIOR, L. D. O Currículo Integrado nos Cursos Técnicos no Instituto Federal de Minas Gerais: seus dilemas e perspectivas. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 13, n. 10, jul./dez. 2018, p. 92-103. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/99829963/313-libre.pdf?1678790173>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FELICIANO, M. T. F.; ROLKAUSKI, E. Currículo prescrito e currículo em ação: o que justifica a diferença? In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SBEM, 2016. p. 1-11. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7710_3585_ID.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

FERNANDES, Sandra Faria. **O ensino técnico de nível médio e a inserção dos jovens no mercado de trabalho**: o (in)certo futuro. 2008. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254963?show=full>. Acesso em: 15 dez. 2024.

FRIGOTTO, G (org.). **A educação e a crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FRIGOTTO, G. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Coletiva**, Recife, n. 31, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-entrevista-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado de Educação e Cultura. **Plano de Curso: curso técnico de nível médio em nutrição e dietética forma articulada integrada**. Natal, [s. n.], 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado de Educação e Cultura. **Plano de Curso: curso técnico de nível médio em nutrição e dietética forma articulada integrada**. Natal, [s. n.], 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html>. Acesso em: 20 abr. 2025.

IBGE. **Documentação do Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Nutrição e Dietética, Integrado**. São João Evangelista, 2016. Disponível em: <https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/tecnico-em-nutricao/ppc-curso-tecnico-em-nutricao-e-dietetica.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nutrição e Dietética**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=2495331&key=632e8881779993c0823a29e76bdcb6f3>. Acesso em: 22 abr. 2025.

JUNG, C. G. **Cartas de C. G. Jung: 1906-1945**. Petrópolis: Vozes, 2018. v. 1.

JUNG, C. G. **Memórias, sonhos e reflexões: 1906-1945**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: NOVIKOFF, C.; SANTOS, S. R. M.; MITHIDIERI, O. B. (org.). **Caderno de**

artigos: X SIAT & II Serpro. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2014. p. 37-54.

Disponível

em: https://www.academia.edu/11753344/Estudos_qualitativos_e_o_uso_de_softwares_para_an%C3%A1lises_lexicais. Acesso em: 17 jun. 2024.

KOIFMAN, L. A teoria de currículo e a discussão do currículo médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2-3, p. 37–47, set. 1998.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr. 2017, p. 331–354. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2025.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle de currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013. p. 38-45.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. Cortez: São Paulo, 2010.

LIMA, R. S.; PEREIRA, S. P.; KANAANE, R. A. A construção da identidade do professor no contexto do ensino técnico integrado ao médio. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 37, n. 93, p. 322-352, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94654179009>. Acesso em: 21 ago. 2025.

LOBATO, F. N. da S. [Entrevista com Gaudêncio Frigotto]. Entrevistado: Gaudêncio Frigotto. **Fiocruz campus virtual**, [S. l.], 28 set. 2016. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/13614>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LOBO NETO, F. J. S. O centenário de um marco da dualidade educacional brasileira: o decreto das escolas de aprendizes artífices. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 9, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://api.metabooks.com/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 471-484, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v32n03/v32n03a03.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenário ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 81 p. ISBN 978-85-4620-646-9. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=VDiSDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT45&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+profissionalizante+no+brasil&ots=OwhJyec7pW&sig=8EKCxr7NByqY4-1dHF2PySCoznM#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20profissionalizante%20no%20brasil&f=false>. Acesso em: 17 maio 2024.

MARQUES, M. B.; VIEIRA, J. A.; PONTEL, T. L. Repercussões da Prática Profissional Integrada na Formação de Estudantes do Ensino Médio Integrado à Formação Profissional. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 35, n. 112, p. 287-306, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10473>. Acesso em: 1 jun. 2025

MEDEIROS, E. A. de; DIAS, A. M. I.; AMORIM, G. C. C. Notas sobre o currículo e a formação interdisciplinar de professores da educação básica. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 62-77, 2019.

MEDEIROS, E. A. de; NASCIMENTO, A. A. B. do; REGES, A. R. R.; ARAÚJO, O. H. A. Tendências metodológicas nas pesquisas sobre as licenciaturas: análise em teses e dissertações. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 30, p. 1-20, 2024. DOI: 10.26512/lc.v30.2024.51494. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/51494>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MEDEIROS, E. A. de; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. Abordagem qualitativa: estudo na pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 – 2014). **Holos**, Natal, v. 2, p. 174–189, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.4457. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4457>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MEDEIROS, E. A. **Formação interdisciplinar de professores**: estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_EMERSON-AUGUSTO-DE-MEDEIROS.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 261–266, 2008. DOI: 10.1590/S1984-63982008000200001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/>. Acesso em: 08 mar. 2025

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021.

PIMENTA, S. G. (org.). **Formação de professores**: identidades e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 1. ed. São Paulo: Editora Principis, 2024.

RIBAS, A. F. P.; MOURA, M. L. S. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 129–138, jan. 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Natal: SEEC-RN, 2021. Disponível em: https://ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br/static/inicio/src/20230321_RCEMP%20-%20REFERENCIAL%20CURRICULAR%20DO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20POTIGUAR.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. **Mapeamento e diagnóstico dos principais atividades econômicas e identificação das demandas/ofertas potenciais de educação profissional técnica de nível médio no estado do Rio Grande do Norte**. Natal, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. **Ensino Médio Potiguar**. Natal, 2024. Disponível em: <https://ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno príncipe**. 2018. Disponível em: https://fliphtml5.com/xhhk/uiai/O_Pequeno_Principe/. Acesso em: 30 nov. 2024.

SANTOS, M. C. C.; BARRA, S. R. O projeto integrador como ferramenta de construção de habilidades e competências no ensino de engenharia e tecnologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 15., 2012, Belém. **Anais [...]**. Belém: COBENGE, 2012. p. 1-12. Disponível em: <https://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104305.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/#>. Acesso em: 22 out. 2024.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEBRAE. Exportações potiguares fecham ano de 2023 com volume recorde de US\$ 781,4 milhões. **Agência Sebrae de Notícias**, Natal, 9 jan. 2024. Disponível em: <https://rn.agenciasebrae.com.br/economia-e-politica/exportacoes-potiguares-fecham-ano-de-2023-com-volume-recorde-de-us-7814-milhoes/>. Acesso em: 20 abr. 2025

SEIXAS, P. S.; COELHO-LIMA, F.; SILVA, S. G.; YAMAMOTO, O. H. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, jun. 2013, p. 113–122. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Pn3M5mwQ56PYwrNfKvBkzVR/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SENAC. **Plano de Curso Técnico em Nutrição e Dietética**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://www.rn.senac.br/uploads/nrs/plano-de-curso/PCN-Tecnico-em-nutricao-e-dietetica-2016.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SOARES JÚNIOR, N. E. **As políticas curriculares da educação profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições**. 2018. 306 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34642/1/2018_N%c3%a9riEm%c3%adlioSoaresJunior.pdf Acesso em: 22 maio 2025

SOUZA, F. C. S. Pesquisar na pandemia da COVID-19: narrativas de estudantes de um mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 7, n. 20, p. 189-206, 2022. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.22.v. 7, n. 20, p.189-206. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13711>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SOUZA, F. C. S. **O ato inaugural: dez anos de pós-graduação stricto sensu no IFRN (2013-2023)**. Natal: IFRN, 2023. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2369>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SOUZA, L. K. C. S. et al. Gênero e formação profissional: considerações acerca do papel feminino na construção da carreira de nutricionista. **Demetra**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 773-788, 2016. DOI: 10.12957/demetra.2016.23426. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/demetra/article/download/23426/18425/81848>. Acesso em: 11 jun. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TORRES, R. Técnico em nutrição e dietética. **Poli: saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, p. 20-21, jul./ago. 2009. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R9.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

VASCONCELOS, F. A. G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 127-138, maio 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 23-56.

VILLASANTI, D. R.; NASCIMENTO, D. T. A qualidade da educação profissional técnica no Brasil a partir da LDB 9.394/96: revisão sistemática dos últimos 10 anos. **EPT em Revista**, Santa Catarina, v. 8, n. 1, p. 26-45, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v8i1.1892>. Disponível

em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1892/1229>. Acesso em: 21 out. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE - IFRN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Termo de consentimento: Entrevista

Este é um convite para você participar da pesquisa “Curso de Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, sob a ótica de docentes e discentes: currículos em narrativas” orientada pelo (a) Prof. Doutor Emerson Augusto de Medeiros e tendo como pesquisadora responsável a aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PósEnsino) Ana Karollyne Queiroz de Lima. Esta pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento: entrevista semiestruturada cuja responsabilidade de aplicação é de Ana Karollyne Queiroz de Lima, nutricionista, aluna do curso de Mestrado em Ensino – UERN/UFERSA/IFRN, Programa desenvolvido em associação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rio Grande do Norte dos campus de Mossoró das três instituições. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados e a partir de técnicas de análise de discurso serão analisadas.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Investigar o currículo proposto nos documentos oficiais do curso técnico de nutrição e dietética integrado ao ensino médio no Município de Mossoró – RN”. E como objetivos específicos: Analisar o currículo prescrito do curso técnico

de Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN; evidenciar o currículo real do curso técnico de Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN no olhar de docentes e discentes; e identificar fatores que (não) potencializam o ensino-aprendizagem no curso técnico de Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN no olhar de docentes e discentes

Sobre o benefício da participação dos entrevistados neste estudo está a contribuição que oferecerão para lançar luz sobre o contexto da formação de seus colegas ou alunos, já que o estudo poderá demonstrar que o curso técnico de nutrição e dietética acontece da forma como se previu nos documentos oficiais e por isso é exemplo a ser seguido, ou poderá demonstrar que o curso executado se afasta da realidade que foi pensada e por isso necessita de ajustes. Em ambos os casos, a pesquisa trará informações importantes para o seguimento do curso estudado. Entendemos que os benefícios deste estudo suplantam os possíveis riscos que advenham dele. Quanto aos riscos mínimos que esta pesquisa pode trazer aos participantes, podemos apontar que as entrevistas podem gerar riscos de constrangimento ou ansiedade nos participantes. Com vistas a contornar esta possibilidade se esclarece que o participante pode abandonar o estudo a qualquer tempo sem qualquer prejuízo para si ou sua família ou ainda declinar de responder qualquer uma das perguntas. Ainda com a intenção de minimizar qualquer constrangimento, o participante indicará o local onde se sente mais confortável para conceder a entrevista e a pesquisadora irá ao seu encontro.

Para contornar o risco de que sua fala traga prejuízos para si, é garantida a manutenção do sigilo sobre a identidade do participante, que terá seu nome substituído por nome fictício e não se fará nenhuma menção a características ou falas que possam levar a identificação dos participantes. Se esclarece também que somente terão acesso às transcrições e as gravações das entrevistas a pesquisadora e seu orientador, ficando este material salvo em pendrive de acesso exclusivo da pesquisadora e seu orientador.

Visando minimizar o risco de ter havido má interpretação das falas do participante por parte da pesquisadora, é garantido ao participante o direito à leitura da transcrição da entrevista para que este possa fazer a retirada de trechos que julgar que possam ter sido mal interpretados pela pesquisadora ou, de trechos que creia que poderiam identificá-lo.

A transcrição das entrevistas, as gravações de áudio e os TCLE assinados serão preservados em formato digital em pendrive, com a devida proteção de segurança e confidencialidade, em conformidade com as diretrizes éticas e legais aplicáveis à pesquisa. Os TCLE físicos assinados, assim como qualquer anotação que seja feita pela pesquisadora durante as

entrevistas, estarão sob responsabilidade da pesquisadora. Os documentos serão armazenados pelo período de 5 anos em arquivo físico, exclusivo, e de acesso apenas da pesquisadora e do professor orientador. Localizado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), situada no prédio da Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, da Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA), localizada no endereço: Rua Francisco Mota, 572 - Presidente Costa e Silva, Mossoró/RN, CEP 59625-000. Tel (84) 3317820. Após as transcrições, os áudios produzidos durante as entrevistas serão descartados.

Você ficará com a via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Ana Karollyne Queiroz de Lima discente do curso de Pós-Graduação em Ensino da UERN/UFERSA/IFRN, no endereço Rua Francisco Mota, 572, Bairro Costa e Silva, CEP 59625-700. Mossoró/RN. RN. Tel.(84) 99607-5681

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

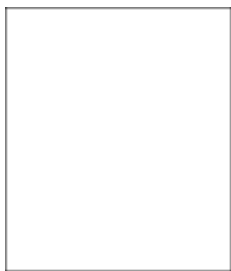
Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Karollyne Queiroz de Lima.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “Curso de Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, sob a ótica de docentes e discentes: currículos em narrativas”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró/RN, ____/____/____.



Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Ana Karollyne Queiroz de Lima - Aluna do Curso de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Mossoró; Universidade Federal Rural do Semiárido - Mossoró e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tel: (84) 99607-5681. Email: karollyne.queiroz@gmail.com

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros (Orientador da Pesquisa) - Curso de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Campus Mossoró, no endereço Rua Francisco Mota, n. 572, bairro Costa e Silva, CEP 59625-700 Mossoró – RN. Tel.(84) 99656-6667

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE ÁUDIO***TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO***

Eu _____ (PARTICIPANTE DA PESQUISA), depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Emerson Augusto de Medeiros e Ana Karollyne Queiroz de Lima, do projeto de pesquisa intitulado “Curso de Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio no Município de Mossoró – RN, sob a ótica de docentes e egressos: currículos em narrativas”, a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Mossoró - RN, ___ de _____ de _____



Impressão datiloscópica

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável