

**FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM ALUNOS DO CURSO SUPERIOR DE NUTRIÇÃO: Comparando percepções de docentes e discentes na Universidade Federal de Juiz de Fora**

**THIAGO DE SOUZA MELO**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IFSEMG)  
thiago.melo@ifsudestemg.edu.br

**TALITA RIBEIRO DA LUZ**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)  
talita.luz@unihorizontes.br

**LEANDRO EDUARDO VIEIRA BARROS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)  
leandro.barros@ifsudestemg.edu.br

# **FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM ALUNOS DO CURSO SUPERIOR DE NUTRIÇÃO: Comparando percepções de docentes e discentes na Universidade Federal de Juiz de Fora**

## **INTRODUÇÃO**

As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho geraram algumas transformações, tais como a flexibilização da produção, a reestruturação das profissões, a valorização das multifuncionalidades e a polivalência dos trabalhadores. A abordagem por competências lança uma nova luz para responder a essas mudanças.

A evolução do mercado de trabalho nos últimos anos modificou profundamente as políticas de educação e formação (STEFFEN, 1999). De acordo com Menezes (2001) e Ramos (2001), nas últimas duas décadas, presenciou-se, no Brasil, o predomínio da ideologia neoliberal, principalmente nas políticas educacionais nacionais, provocando impactos em todos os níveis de ensino. Tais impactos se referem tanto aos processos envolvidos no interior das escolas como à formação do professor. Catani e Oliveira (2002, p. 22) afirmam que a reorganização do ensino superior passou pelo “ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica”, provocada pela promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

Essa lei provocou mudanças na formação profissional, promovendo um avanço no cenário acadêmico. A busca por novas estratégias de competição e de desenvolvimento de competências se tornou um grande diferencial nesse cenário, que passou a ser mais exigente e imprimir transformações no sistema de formação profissional e educacional no país, provocando uma remodelação geral na formação.

Tais transformações possibilitaram uma abordagem voltada para as competências, que conforme Perrenoud (1999), colocam os saberes não como o fim único da aprendizagem, mas como um importante elemento para consolidação das competências. Para Gillet (1991), as competências designam a organização desses saberes em um sistema funcional, apropriados pelo aluno. Conforme Borges (2010), compreender as competências pode auxiliar a entender seus desdobramentos pelos domínios educacionais.

Segundo Ramos (2002), a intenção de se introduzir as competências nos currículos de formação profissional tem como objetivo oferecer aos jovens maiores condições de acesso ao mercado e, assim, a melhores condições de vida.

Compreender as competências para a formação de futuros profissionais pode auxiliar no entendimento dos seus desdobramentos pelos domínios da educação e de como ela vem contribuindo para o desenvolvimento profissional nesse novo mercado tão competitivo.

Conforme Recine e col. (2012), unindo o cenário atual ao contexto de diretrizes curriculares e formação educacional, o nutricionista precisa desenvolver conhecimentos, competências e habilidades para atuar em políticas e programas visando à promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional, além de reconhecer a saúde e a alimentação como direitos, de modo que sua atuação garanta a integralidade da atenção à saúde.

Os cursos de graduação em Nutrição tiveram suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-CGN) definidas pela Resolução nº 5, de 7 de novembro de 2001 (CNE/CES, 2001).

A mencionada Resolução fixa as seguintes competências e habilidades específicas dos Nutricionistas:

I. Aplicar conhecimentos sobre a composição, propriedades e transformações dos alimentos e seu aproveitamento pelo organismo humano, na atenção dietética;

- II. Contribuir para promover, manter e ou recuperar o estado nutricional de indivíduos e grupos populacionais;
- III. Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
- IV. Atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária;
- V. Atuar na formulação e execução de programas de educação nutricional, de vigilância nutricional, alimentar e sanitária;
- VI. Atuar em equipes multiprofissionais de saúde e de terapia nutricional;
- VII. Avaliar, diagnosticar e acompanhar o estado nutricional, planejar, prescrever, analisar, supervisionar e avaliar dietas e suplementos dietéticos;
- VIII. Planejar, gerenciar e avaliar unidades de alimentação e nutrição, visando à manutenção ou melhoria das condições de saúde de coletividades sadias e enfermas;
- IX. Realizar diagnósticos e intervenções na área de alimentação e nutrição;
- X. Atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de alimentação e nutrição e de saúde;
- XI. Reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência;
- XII. Desenvolver atividade de auditoria, assessoria, consultoria na área de alimentação e nutrição;
- XIII. Atuar em marketing de alimentação e nutrição;
- XIV. Exercer controle de qualidade dos alimentos em sua área de competência;
- XV. Desenvolver e avaliar novas fórmulas ou produtos alimentares, visando sua utilização na alimentação humana;
- XVI. Integrar grupos de pesquisa na área de alimentação e nutrição;
- XVII. Investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano, integrando equipes multiprofissionais.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar na formação e no desenvolvimento de competências para a formação dos alunos de curso superior, já que se trata de futuros profissionais com características singulares. Assim, a questão da formação profissional e do desenvolvimento de competências profissionais assumem valores diferenciados, reconhecidos e legitimados no mercado, contribuindo decisivamente para o processo de profissionalização (LUZ, 1989, PAIVA, 2007). Conforme Ramos (2002), o papel assumido pelo governo e pela sociedade em geral deve prover recursos e oportunidades iguais para as pessoas se tornarem profissionais e terem sua formação reconhecida. Os sistemas de competências têm se apresentado como tentativa de realizar essa conciliação.

A questão de formação e desenvolvimento de competências profissionais toma importância ainda maior quando se pensa em profissões como ocupações que passaram por um processo que, conforme Parsons (1958), contempla a especialização acadêmica, ou seja, inclui saberes específicos, validados por instituições de ensino.

Deste modo, a competência profissional é a base para qualquer “avanço” profissional. Entende-se por competência profissional a

“mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário)”. (PAIVA, 2007; p. 63).

De acordo com este conceito, a formação de competências profissionais pode ocorrer a partir da congregação de diversos esforços de vários atores sociais, tanto no mundo do trabalho como no meio acadêmico. Neste sentido, essa questão deve ser tratada nos primeiros estágios do processo de formação, sendo considerada a formação acadêmica como a de maior importância neste processo.

Diante das transformações ocorridas no ensino superior, da importância e das demandas particulares do curso e da profissão de Nutrição, o problema desta pesquisa foi: qual a contribuição do curso de nutrição para a formação e para o desenvolvimento das competências profissionais dos alunos do curso de nutrição? O objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar as percepções de discentes e docentes da universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a respeito das contribuições do curso de graduação em nutrição na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos futuros nutricionistas.

Segundo Luz (2011), é necessária uma reflexão sobre o processo de formação de competências profissionais dos futuros nutricionistas. Para Steffen (2009), o tema das competências profissionais no campo da educação, na formação profissional e nas universidades é um dos mais discutidos nos últimos anos. Na área de saúde, verifica-se que são poucos os estudos sobre competências profissionais e gestão de competências conforme destacam Paiva e Melo (2008). Note-se, ainda, que o interesse pelo assunto vem adquirindo destaque e espaço nos meios empresarial e acadêmico (BARBOSA, 2001; BITENCOURT; BARBOSA, 2010). No aspecto social, os resultados a serem encontrados podem auxiliar os alunos e profissionais de Nutrição a desenvolver suas competências e a realizar suas atividades, podendo propiciar aos profissionais uma formação mais consistente para prestar à sociedade um serviço profissional de qualidade, dada a importância social da função para a população.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Competências Profissionais

Bitencourt e Barbosa (2002) localizam a origem e o significado da palavra competência no final da idade média, quando a expressão era basicamente associada à linguagem jurídica: “competência é a faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões” (BITENCOURT E BARBOSA 2002, p. 240).

Quanto ao início da discussão sobre o tema competências, existem algumas divergências. Para Fleury (2002, p.53), ela teve início em 1973, quando McClelland publicou o artigo “*Testing for competence rather than intelligence*” (Testar competência ao invés de inteligência) que, de certa forma, tratou do debate sobre competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos. A autora contribui com a noção de competência vista como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que a pessoa possui ou que são demandados por determinada posição. Segundo Brandão (2006), o termo competência surgiu com o taylorismo-fordismo para qualificar a pessoa capaz de realizar uma atividade de forma eficiente.

A relevância do conceito de competências como ferramenta de gestão estratégica de pessoas surge, basicamente, da conjugação de duas vertentes - a da Escola Americana, carregada por McClelland, Parry, Boyatzis e Spencer & Spencer, e a da Escola Francesa, capitaneada por Le Boterf e Zarifian. Os trabalhos destes autores marcaram significativamente a literatura a respeito do tema competência.

Diversos autores se destacam na temática de competências na literatura brasileira: os professores Maria Teresa Leme Fleury, Joel Souza Dutra, Roberto Limas Ruas, entre outros. Fleury (2002, org., p. 55), alinhada com os pensamentos de Zarifian e de Le Boterf, introduz a definição de competência como: “um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Zarifian (1999), por sua vez, tendo como referência os trabalhadores da indústria, apresenta um conceito multidimensional, fortemente contrastante com as práticas tayloristas tradicionais. Para o autor, trata-se de uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto profissional preciso (ZARIFIAN, 2001).

Cada vez mais, a competência deve estar alinhada à capacidade de resolver problemas, de tomar decisões rápidas e acertadas dentro do imprevisto e ter alinhamento com objetivos. E isto se traduz em vários níveis: seja um órgão no âmbito social; seja uma empresa no âmbito organizacional; seja uma pessoa no âmbito individual. Ao desenvolver novas competências, espera-se que o indivíduo agregue para si um valor social e, para a organização, um valor econômico. (FLEURY & FLEURY, 2001).

De acordo com Bitencourt (2002), o indivíduo é responsável pela construção de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com a organização, família e outros grupos sociais. As competências pessoais (individuais) remetem à crescente necessidade de valorização e formação profissional para atender às demandas do mercado e da organização (BITENCOURT; BARBOSA, 2010).

Para Stroobants (1997), a competência é uma resultante de três componentes: saberes ou conhecimentos formais (fatos e regras); saber fazer (procedimentos empíricos do cotidiano da profissão) e saber ser (saber social, interpretações e visões de mundo), que envolvem a identificação e a construção de atributos de competências.

Hipólito (2000, p. 7) afirma que “o conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.

As competências se referem à capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar um conjunto de situações complexas, o que exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do “saber mobilizar”. “Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura” (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Para Bitencourt e Barbosa (2010), a competência se mantém por meio de seu desenvolvimento contínuo, ou seja, conduz à necessidade crescente de formar e valorizar o profissional para oferecer respostas mais rápidas às demandas do mercado e da empresa por meio de uma postura aberta à inovação, baseada em um perfil criativo e flexível, e do preparo para trabalhar e estimular o desenvolvimento das pessoas com quem se trabalha.

As competências profissionais, segundo Steffen (1999), estão no indivíduo que aprende ou naquele que desenvolve suas potencialidades até tornar-se competente, e são desenvolvidas por processos de aprendizagem frente às dificuldades e aos novos desafios. Para McClelland e Dailey (1972), a competência profissional pode ser sintetizada como o conjunto de características individuais observáveis (conhecimentos, habilidades, objetivos,

valores) capazes de predizer e/ou causar um desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outras situações da vida. Boyatzis (1982, *apud* Fernandes, 2004, p. 26) sustenta que as competências constituem “certas características ou habilidades da pessoa que a capacitam a demonstrar ações específicas apropriadas”.

Spencer e Spencer (1993), influenciados pelo trabalho de McClelland e Dailey (1972) sobre o caráter profundo (personalidade) e superficial das competências (habilidades e conhecimentos), e na mesma linha que Boyatzis (1982), definem competências como “características subjacentes de um indivíduo que estão casualmente relacionadas a critérios de referência efetivos e/ou desempenho superior para um cargo ou situação” (SANT’ANNA, 2002, p. 33).

Na mesma linha de raciocínio, encontram-se outros autores como Le Boterf e Perrenoud. Segundo Le Boterf (1994), a competência é um agir responsável e que é reconhecido pelos outros, e está baseada em três eixos – saber, saber fazer e saber ser –, que são formados pela pessoa, por sua formação educacional e por suas experiências profissionais.

Fleury e Fleury (2001, p. 21) destacam a ideia de que a competência agrega valor à organização e, ao mesmo tempo, chamam a atenção para o fato de agregar valor também ao indivíduo. Os autores definem competência como: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e social ao indivíduo”. Os autores ressaltam que o mundo contemporâneo tem exigido um novo profissional com múltiplas competências.

Fleury e Fleury (2001) descrevem um conjunto de saberes que compõem a competência do profissional conforme Figura 1.

Figura 1 - Competências do profissional

<b>Competência</b>	<b>Significados</b>
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência. Rever modelos mentais. Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: FLEURY; FLEURY, 2001, p. 22.

A competência é, portanto, um conceito complexo e multifacetado, que pode ser analisado sob diferentes perspectivas. A partir do conceito apresentado de Fleury e Fleury e as DCN, que serviram de base para este trabalho, buscou-se compreender como se dá o desenvolvimento das competências na perspectiva dos alunos e professores do curso de nutrição na instituição.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa caracterizou-se como de campo, descritiva e comparativa (VERGARA, 2003). Quanto á abordagem, para atingir os objetivos expostos, procedeu-se a uma pesquisa quantitativa, buscando-se, identificar regularidades na amostra que pudessem ser estendidas à população (MALHOTRA, 2001) e ter um olhar diferenciado sobre a realidade investigada, salientada por Demo (2002) como uma visão ampliada.

Quando aos meios, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, cujo objetivo foi aprofundar e conhecer as percepções dos sujeitos da pesquisa com base em situações reais. Os objetos de análise foram as competências profissionais dos alunos do curso de Nutrição.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizou-se levantamento e análise documental e questionário, conforme tipificação de Bruyne (1977). A unidade de análise foi a Universidade Federal de Juiz de Fora e os sujeitos de pesquisa são os professores e alunos do Curso de Nutrição, selecionados por conveniência e acessibilidade (BEUREN, 2001). Os dados primários foram obtidos pelos pesquisadores a partir da aplicação de questionários. Os dados secundários foram obtidos através de coleta documental e registros existentes na Instituição.

Para análise dos questionários foi aplicada estatística univariada (medidas de posição) e bivariada (correlação), e realizados testes não paramétricos para avaliar as correlações entre os dados demográficos e os das escalas obtidas, assim como entre os dados das escalas.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **Dados demográficos**

Nesta seção, apresenta-se o perfil dos alunos do curso de Nutrição pesquisados na UFJF. Dentre os respondentes, a maioria é do sexo feminino, solteiros. Com idade entre 21 a 25 anos. Quanto ao tempo de trabalho na área de nutrição, a maioria atua há menos de 6 meses. Os alunos estão separados como se segue: no 3º período do curso 17,5%; no 5º período, 3,8%; no 6º período, 18,1%; no 7º período, 17,5%; no 8º período, 24,4%; no 9º período, 15,6% e no 10º período, 3,1%, totalizando 478 alunos.

Foram pesquisados 15 professores do curso de Nutrição na UFJF. O perfil desses professores é em sua maioria do sexo feminino, casados e estão na faixa entre 31 a 36 anos. Apresentam qualificação para lecionar no curso, sendo a maioria doutores. Todos são nutricionistas e trabalham de 6 a 10 anos na IES, com experiência acadêmica de 6 a 10 anos. Todos trabalham na graduação e alguns deles lecionam em curso de especialização, no mestrado e no doutorado.

### **Competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Nutrição.**

O curso de Nutrição da UFJF foi desenvolvido por meio do projeto pedagógico de Nutrição em junho de 2008, e esse documento apresenta as bases para seu desenvolvimento. Ao analisar-se esse documento, percebe-se que ele está orientado pela LDB e as DCN, apresentando aspectos estruturadores para o curso.

A Tabela 1 mostra a avaliação dos alunos referente às competências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES, 2001). Verifica-se que as competências que receberam uma avaliação mais elevada foram as de número II, com 4,36, o que sugere

que foram bem trabalhadas segundo as perspectivas dos discentes. As que tiveram as menores avaliações na visão dos alunos foram, XII com 3,04, o que indica que elas devem ser melhor trabalhadas nas perspectivas dos alunos, sugerindo uma atenção da instituição. A variabilidade dos dados foi expressiva nas competências IV, VII, XII, XV, XVII, integrando equipes multiprofissionais, já que o desvio-padrão excedeu 1,0.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas referentes aos incisos das DCN-CGN, por competências avaliadas pelos alunos

Medidas		Média	Mediana	Desvio-
Competências	Perguntas	Real	Real	padrão
		Real	Real	Real
II.	25	4,36	5	0,69
IV.	27	3,79	4	1,03
VII.	30	4,18	4	0,84
XII.	35	3,29	3	1,34
XV.	38	3,3	3	1,64

Fonte: Dados da pesquisa.

A comparação com a Tabela 2 revela que, na avaliação dos alunos, o índice foi mais elevado quanto ao desenvolvimento das competências, por incisos das DCN, nas expectativas dos alunos. Os incisos XII, XIII e XV, devem ser objeto de atenção da instituição de ensino no sentido de ser trabalhados com maior ênfase, considerando-se sua importância para o exercício profissional, já que na visão dos discentes foram o que tiveram menor avaliação.

Tabela 2 - Distribuições percentuais dos alunos por nível de avaliação das competências, por incisos das DCN-CGF

Incisos	Grau de satisfação	%	Incisos	Grau de satisfação	%	Incisos	Grau de satisfação	%
I	DCN Insatisfeitos	3,13	VII	DCN Insatisfeitos	6,25	XIII	<b>DCN Insatisfeitos</b>	<b>32,50</b>
	DCN Medianos	10,63		DCN Medianos	13,75		<b>DCN Medianos</b>	<b>30,00</b>
	DCN Satisfatórios	86,25		DCN Satisfatórios	80,00		<b>DCN Satisfatórios</b>	<b>37,50</b>
II	DCN Insatisfeitos	3,13	VIII	DCN Insatisfeitos	10,63	XIV	DCN Insatisfeitos	13,13
	DCN Medianos	10,00		DCN Medianos	18,75		DCN Medianos	18,13
	DCN Satisfatórios	86,88		DCN Satisfatórios	70,63		DCN Satisfatórios	68,75
III	DCN Insatisfeitos	6,25	IX	DCN Insatisfeitos	7,50	XV	<b>DCN Insatisfeitos</b>	<b>25,62</b>
	DCN Medianos	17,50		DCN Medianos	13,75		<b>DCN Medianos</b>	<b>25,00</b>
	DCN Satisfatórios	76,25		DCN Satisfatórios	78,75		<b>DCN Satisfatórios</b>	<b>49,38</b>
IV	DCN Insatisfeitos	10,63	X	DCN Insatisfeitos	11,25	XVI	DCN Insatisfeitos	17,50
	DCN Medianos	26,25		DCN Medianos	21,88		DCN Medianos	23,12
	DCN Satisfatórios	63,13		DCN Satisfatórios	66,88		DCN Satisfatórios	59,38
V	DCN Insatisfeitos	10,63	XI	DCN Insatisfeitos	6,25	XVII	DCN Insatisfeitos	13,13
	DCN Medianos	22,50		DCN Medianos	12,50		DCN Medianos	31,88
	DCN Satisfatórios	66,88		DCN Satisfatórios	81,25		DCN Satisfatórios	55,00
VI	DCN Insatisfeitos	14,38	XII	<b>DCN Insatisfeitos</b>	<b>23,75</b>			
	DCN Medianos	17,50		<b>DCN Medianos</b>	<b>26,88</b>			
	DCN Satisfatórios	68,13		<b>DCN Satisfatórios</b>	<b>49,38</b>			

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 3 mostra a avaliação dos professores referente às competências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES, 2001). Verifica-se que as competências que receberam uma avaliação elevada foram as competências IX com 4,43, XIV com 4,43. Já as que obtiveram menor avaliação foram XIII com 2,89, III com 3,29 e XII com 3,29, indicando que tais competências precisam ser mais bem desenvolvidas pelos docentes. A

variabilidade dos dados foi expressiva nas competências III, VI, X, XII, XIII e XVII, integrando equipes multiprofissionais, já que o desvio-padrão excedeu 1,0.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas referentes aos incisos das DCN-CGN, por competências avaliadas pelos professores

Medidas DCN	Perguntas	Média Real	Mediana Real	Desvio-padrão Real
III.	26	3,29	3	1,03
VI.	29	4	4	1,07
IX.	32	4,43	4	0,49
X.	33	4	4	1,07
XII.	35	3,29	3	1,03
XIII.	36	2,86	2	1,36
XIV.	37	4,43	4	0,49

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da Tabela 4 revela a discrepância entre as expectativas dos Professores e o que eles percebem que ocorre realmente no seu cotidiano. Os incisos XII, XIII e XV deverão ser objeto de atenção da instituição de ensino no sentido de ser trabalhados com maior ênfase, considerando-se sua importância para o exercício profissional.

Tabela 4 - Distribuições percentuais dos Professores por nível de avaliação das competências, por incisos das DCN-CGF

Incisos	Grau de satisfação	%	Incisos	Grau de satisfação	%	Incisos	Grau de satisfação	%
I	DCN Insatisfeitos	0,00	VII	DCN Insatisfeitos	0,00	XIII	<b>DCN Insatisfeitos</b>	<b>57,14</b>
	DCN Medianos	28,57		DCN Medianos	14,29		<b>DCN Medianos</b>	<b>0,00</b>
	DCN Satisfatórios	71,43		DCN Satisfatórios	85,71		<b>DCN Satisfatórios</b>	<b>42,86</b>
II	DCN Insatisfeitos	0,00	VIII	DCN Insatisfeitos	0,00	XIV	DCN Insatisfeitos	0,00
	DCN Medianos	28,57		DCN Medianos	14,29		DCN Medianos	0,00
	DCN Satisfatórios	71,43		DCN Satisfatórios	85,71		DCN Satisfatórios	100,0
III	DCN Insatisfeitos	28,57	IX	DCN Insatisfeitos	0,00	XV	<b>DCN Insatisfeitos</b>	<b>14,30</b>
	DCN Medianos	28,57		DCN Medianos	0,00		<b>DCN Medianos</b>	<b>42,85</b>
	DCN Satisfatórios	42,86		DCN Satisfatórios	100,0		<b>DCN Satisfatórios</b>	<b>42,85</b>
IV	DCN Insatisfeitos	14,28	X	DCN Insatisfeitos	14,28	XVI	DCN Insatisfeitos	0,00
	DCN Medianos	14,28		DCN Medianos	14,28		DCN Medianos	14,29
	DCN Satisfatórios	71,44		DCN Satisfatórios	71,44		DCN Satisfatórios	85,71
V	DCN Insatisfeitos	0,00	XI	DCN Insatisfeitos	0,00	XVII	DCN Insatisfeitos	14,28
	DCN Medianos	14,29		DCN Medianos	14,29		DCN Medianos	14,28
	DCN Satisfatórios	85,71		DCN Satisfatórios	85,71		DCN Satisfatórios	71,44
VI	DCN Insatisfeitos	14,28	XII	<b>DCN Insatisfeitos</b>	<b>28,57</b>			
	DCN Medianos	14,28		<b>DCN Medianos</b>	<b>28,57</b>			
	DCN Satisfatórios	71,44		<b>DCN Satisfatórios</b>	<b>42,86</b>			

Fonte: Dados da pesquisa.

### Contribuições de Fleury e Fleury (2001)

A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas das competências profissionais, segundo modelo de Fleury e Fleury (2001), na avaliação dos alunos.

No que diz respeito à avaliação dos alunos quanto à contribuição do curso para a formação e o desenvolvimento das competências profissionais mais amplas (FLEURY; FLEURY, 2001), a maioria das médias foram consideradas satisfatórias (acima de 3,5), exceto na competência saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais com 3,41 e na competência rever modelos mentais com 3,13. A variabilidade dos dados foi baixa, já que o desvio-padrão só excedeu 1,0, nas variabilidades dos saberes mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais; trabalhar o conhecimento e a experiência; rever modelos mentais e saber desenvolver-se para atuar com efetividade na sua área na organização.

Observou-se que não existe diferença entre as médias das notas dos alunos em todas as questões. Ou seja, os alunos consideram que os aspectos merecem uma importância para todas as questões, corroborando com o apresentado por Freitas e Brandão (2005), que enfatizam que as aprendizagens representam o processo pelo qual se adquirem as competências.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas referentes às competências profissionais, segundo Fleury e Fleury (2001), por tipo de avaliação dos alunos

Medidas		Média Real	Mediana Real	Desvio-padrão Real
Competências	Perguntas			
Saber agir	1	3,89	4	0,95
	2	3,94	4	0,93
	3	3,75	4	0,85
	4	3,87	4	0,74
	5	3,78	4	0,83
	6	3,41	3	1,04
Saber comunicar	7	3,53	4	1
	8	3,7	4	0,7
	9	3,98	4	0,94
	10	4,01	4	0,84
	11	3,68	4	0,95
Saber aprender	12	3,58	4	1,01
	13	3,13	3	1,1
	14	3,74	4	1,08
	15	3,62	4	0,8
Saber comprometer-se	16	3,71	4	0,99
Saber assumir responsabilidade	17	3,91	4	0,97
	18	4,31	4	0,64
	19	4,18	4	0,85
Ter visão estratégica	20	4,21	5	0,95
	21	3,89	4	0,91
	22	3,83	4	0,97
	23	3,84	4	0,79

Fonte: Dados da pesquisa.

A comparação da tabela 6 revela a discrepância entre as expectativas dos alunos e o que eles percebem que ocorre realmente no seu cotidiano. As perguntas que tiveram menor avaliação foram as de nº 6 Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, com satisfação com 48% e de nº 13 Rever modelos mentais, com 36%. Elas deverão ser objeto de atenção por parte da instituição de ensino no sentido de ser trabalhados com maior ênfase, considerando-se sua importância para o exercício profissional. As que tiveram melhor avaliação com nota de satisfação superior a 70% foram: 2 Saber por que fazer determinados procedimentos, 9 Processar informações e conhecimentos, 10 Transmitir informações e conhecimentos, 18 Ser responsável na sua área de atuação na organização, 19 Assumir os

riscos e as consequências de suas ações, 20 Ser reconhecido na sua área de atuação como um profissional responsável e competente.

Tabela 6 - Distribuições percentuais dos alunos por nível de avaliação das competências, segundo Fleury e Fleury (2001)

Competências	Grau de satisfação	%	Competências	Grau de satisfação	%	Competências	Grau de satisfação	%
1	Insatisfeitos	10,00	9	<b>Insatisfeitos</b>	<b>8,13</b>	17	Insatisfeitos	6,88
	Medianos	20,00		<b>Medianos</b>	<b>15,63</b>		Medianos	25,00
	Satisfatórios	70,00		<b>Satisfatórios</b>	<b>75,63</b>		Satisfatórios	68,12
2	<b>Insatisfeitos</b>	<b>9,38</b>	10	<b>Insatisfeitos</b>	<b>6,88</b>	18	<b>Insatisfeitos</b>	<b>3,75</b>
	<b>Medianos</b>	<b>16,24</b>		<b>Medianos</b>	<b>15,62</b>		<b>Medianos</b>	<b>10,00</b>
	<b>Satisfatórios</b>	<b>74,38</b>		<b>Satisfatórios</b>	<b>77,50</b>		<b>Satisfatórios</b>	<b>86,25</b>
3	Insatisfeitos	9,38	11	Insatisfeitos	11,88	19	<b>Insatisfeitos</b>	<b>5,00</b>
	Medianos	26,24		Medianos	25,62		<b>Medianos</b>	<b>16,25</b>
	Satisfatórios	64,38		Satisfatórios	62,50		<b>Satisfatórios</b>	<b>78,75</b>
4	Insatisfeitos	6,25	12	Insatisfeitos	14,37	20	<b>Insatisfeitos</b>	<b>6,25</b>
	Medianos	23,75		Medianos	30,00		<b>Medianos</b>	<b>15,00</b>
	Satisfatórios	70,00		Satisfatórios	55,63		<b>Satisfatórios</b>	<b>78,75</b>
5	Insatisfeitos	8,75	13	<b>Insatisfeitos</b>	<b>24,38</b>	21	Insatisfeitos	8,75
	Medianos	21,25		<b>Medianos</b>	<b>38,74</b>		Medianos	21,25
	Satisfatórios	70,00		<b>Satisfatórios</b>	<b>36,88</b>		Satisfatórios	70,00
6	<b>Insatisfeitos</b>	<b>18,12</b>	14	Insatisfeitos	14,38	22	Insatisfeitos	9,38
	<b>Medianos</b>	<b>33,75</b>		Medianos	20,00		Medianos	22,50
	<b>Satisfatórios</b>	<b>48,13</b>		Satisfatórios	65,62		Satisfatórios	68,12
7	Insatisfeitos	13,75	15	Insatisfeitos	10,62	23	Insatisfeitos	8,12
	Medianos	30,62		Medianos	32,50		Medianos	22,50
	Satisfatórios	55,63		Satisfatórios	56,88		Satisfatórios	69,38
8	Insatisfeitos	6,88	16	Insatisfeitos	10,62			
	Medianos	30,00		Medianos	26,88			
	Satisfatórios	63,12		Satisfatórios	62,50			

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 7 apresenta as estatísticas descritivas das competências profissionais, segundo modelo de Fleury e Fleury (2001), na avaliação dos professores. No que diz respeito à avaliação dos professores quanto à contribuição do curso para a formação e o desenvolvimento das competências profissionais mais amplas (FLEURY; FLEURY, 2001), existe insatisfação (abaixo de 3,5) em mais de 50% das perguntas. A variabilidade dos dados foi expressiva em seis das perguntas, já que o desvio-padrão excedeu 1,0, sendo elas as perguntas 6 Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, 8 Compreender informações e conhecimentos transmitidos, 10 Transmitir informações e conhecimentos, 11 Assegurar o entendimento da mensagem transmitida, 12 Trabalhar o conhecimento e a experiência e 13 Rever modelos mentais.

As avaliações apresentam uma insatisfação por parte dos docentes; são visíveis as diferenças, apontando um degrau entre o que se espera do curso e o que efetivamente está se desenvolvendo nos alunos na percepção dos professores, demonstrando uma preocupação dos docentes com relação a tais competências para a formação dos futuros profissionais. o que corrobora o pensamento de Duraterf (1994) e Stroobants (1997), Ruas (2000) e de Fleury e Fleury (2001) referente à importância do desenvolvimento de competências nos futuros profissionais.

Tabela 7 - Estatísticas descritivas referentes às competências profissionais, segundo Fleury e Fleury (2001), por tipo de avaliação dos Professores.

Medidas		Média Real	Mediana Real	Desvio-padrão
Competências	Per			
<b>Saber agir</b>	1	4,14	4,00	0,99
	2	4,00	4,00	0,53
	3	3,57	4,00	0,73
	4	3,29	4,00	0,88
	5	3,57	4,00	0,49
	<b>6</b>	<b>2,86</b>	<b>3,00</b>	<b>1,12</b>
<b>Saber comunicar</b>	7	2,43	2,00	0,90
	<b>8</b>	<b>2,57</b>	<b>3,00</b>	<b>1,18</b>
	9	3,86	4,00	0,99
	<b>10</b>	<b>3,43</b>	<b>4,00</b>	<b>1,05</b>
	<b>11</b>	<b>3,29</b>	<b>3,00</b>	<b>1,03</b>
	<b>12</b>	<b>3,71</b>	<b>4,00</b>	<b>1,03</b>
<b>Saber aprender</b>	<b>13</b>	<b>2,57</b>	<b>3,00</b>	<b>1,18</b>
	14	3,71	4,00	0,88
	15	3,29	3,00	0,70
	16	3,14	3,00	0,99
<b>Saber</b>	17	3,14	3,00	0,64
<b>Saber assumir responsabilidade</b>	18	3,57	4,00	0,90
	19	3,71	4,00	0,70
	20	3,86	4,00	0,64
<b>Ter visão estratégica</b>	21	3,00	3,00	0,93
	22	3,00	3,00	0,93
	23	2,71	2,00	0,88

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 8 - Distribuições das avaliações dos professores pelas competências, segundo Fleury e Fleury (2001)

Competências	Grau de satisfação	%	Competências	Grau de satisfação	%	Competências	Grau de satisfação	%
1	Insatisfeitos	14,29	9	Insatisfeitos	14,29	17	<b>Insatisfeitos</b>	<b>14,29</b>
	Medianos	0,00		Medianos	14,29		<b>Medianos</b>	<b>57,14</b>
	Satisfatórios	85,71		Satisfatórios	71,42		<b>Satisfatórios</b>	<b>28,57</b>
2	Insatisfeitos	0,00	10	Insatisfeitos	28,57	18	Insatisfeitos	14,29
	Medianos	14,29		Medianos	14,29		Medianos	28,57
	Satisfatórios	85,71		Satisfatórios	57,14		Satisfatórios	57,14
3	Insatisfeitos	14,29	11	<b>Insatisfeitos</b>	<b>28,57</b>	19	Insatisfeitos	0,00
	Medianos	14,29		<b>Medianos</b>	<b>28,57</b>		Medianos	42,86
	Satisfatórios	71,42		<b>Satisfatórios</b>	<b>42,86</b>		Satisfatórios	57,14
4	Insatisfeitos	28,57	12	Insatisfeitos	14,29	20	Insatisfeitos	0,00
	Medianos	14,29		Medianos	28,57		Medianos	28,57
	Satisfatórios	57,14		Satisfatórios	57,14		Satisfatórios	71,43
5	Insatisfeitos	0,00	13	<b>Insatisfeitos</b>	<b>42,86</b>	21	<b>Insatisfeitos</b>	<b>42,86</b>
	Medianos	42,86		<b>Medianos</b>	<b>28,57</b>		<b>Medianos</b>	<b>14,28</b>
	Satisfatórios	57,14		<b>Satisfatórios</b>	<b>28,57</b>		<b>Satisfatórios</b>	<b>42,86</b>
6	<b>Insatisfeitos</b>	<b>42,86</b>	14	Insatisfeitos	14,28	22	<b>Insatisfeitos</b>	<b>42,86</b>
	<b>Medianos</b>	<b>14,28</b>		Medianos	14,28		<b>Medianos</b>	<b>14,28</b>
	<b>Satisfatórios</b>	<b>42,86</b>		Satisfatórios	71,44		<b>Satisfatórios</b>	<b>42,86</b>
7	<b>Insatisfeitos</b>	<b>57,14</b>	15	<b>Insatisfeitos</b>	<b>14,29</b>	23	<b>Insatisfeitos</b>	<b>57,14</b>
	<b>Medianos</b>	<b>28,57</b>		<b>Medianos</b>	<b>42,86</b>		<b>Medianos</b>	<b>14,29</b>
	<b>Satisfatórios</b>	<b>14,29</b>		<b>Satisfatórios</b>	<b>42,86</b>		<b>Satisfatórios</b>	<b>28,57</b>
8	<b>Insatisfeitos</b>	<b>42,86</b>	16	Insatisfeitos	28,57			
	<b>Medianos</b>	<b>28,57</b>		Medianos	42,86			
	<b>Satisfatórios</b>	<b>28,57</b>		Satisfatórios	28,57			

Fonte: Dados da pesquisa.

A comparação da Tabela 8 revela a preocupação dos Professores com a formação e desenvolvimento dos discentes. As perguntas que tiveram menor avaliação foram as 6 - Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros com satisfação com 42,8; a 7 - Criar sinergia entre os recursos disponíveis e mobilizados para o exercício de suas funções na organização onde vai atuar, com 14,2; 8 - Compreender informações e conhecimentos transmitidos por outros membros da referida organização, com 28,6; 11 - Assegurar o entendimento da mensagem transmitida, com 42,8; 13 - Rever modelos mentais, com 28,5; 15 - Saber propiciar o desenvolvimento dos outros, com 42,8; 16- Saber engajar-se com os objetivos da organização, com 28,6; 17 - Saber comprometer-se com os objetivos da organização com 28,6; 21 - Conhecer o negócio da organização e seu ambiente, com 42,8; 22 - Entender o negócio da organização e seu ambiente, com 42,8; e 23 - Identificar oportunidades e alternativas de ação na organização, com 28,6. Elas deverão ser objeto de atenção por parte da instituição de ensino no sentido de ser trabalhados com maior ênfase, considerando-se sua importância para o exercício profissional. As que tiveram melhor avaliação com nota de satisfação superior a 70% foram 1 - Saber o que o aluno deve fazer na sua atuação profissional; 2 - Saber por que fazer determinados procedimentos; 3 - Saber julgar; 9 - Processar informações e conhecimentos; 14 - Saber desenvolver-se para atuar com efetividade na sua área na organização, e 20 - Ser reconhecido na sua área de atuação como um profissional responsável e competente.

### **Comparação entre professores e alunos**

Ao comparamos a visão de alunos e professores podemos observar que ambos tiveram uma avaliação satisfatória das competências estabelecidas pelas DNC II, V, XI. Comparando o nível de satisfação podemos concluir que também houve concordâncias nas competências I, II, VII e IX. Para as menores notas foi observada a mesma visão entre os dois grupos para as competências das DCN XII e XV.

Já para as competências gerais de Fleury e Fleury 2001, não houve concordância nas competências com maiores médias, mas para as de menores médias obteve-se concordância nas de nº 6 e 13. Analisando o índice de satisfação pode-se verificar que os entrevistados concordam quanto às questões 2, 9 e 20.

Observa-se que apesar de algumas diferenças entre as médias das notas e índices de satisfação entre os professores e os alunos na maioria das competências analisadas, os autores obtiveram a mesma percepção sobre o desenvolvimento e formação das competências no curso de nutrição.

### **Análise de regressão**

As principais características que influenciaram os entrevistados foram o tempo de trabalho na área de nutrição, que influenciou as respostas das questões 2, 3, 7, 13, 14, 15, 16, 19, 30, 31, 33, 34, 35 e 38. Já o tempo de trabalho total influenciou as questões 2, 3, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 34, 37, 39, e 40, seguida pelo sexo, que influenciou as questões 3, 5, 9, 19, 20, 21, 22, 27, 29, 30, 32, 33 e 37. Já as características sexo e idade influenciaram as questões 8, 11, para o primeiro, e 14, 36, 39, para o segundo. O período influenciou apenas as questões 35 e 38.

Os resultados dos testes de correlação, por outro lado, apontaram, na avaliação dos alunos quanto ao ideal e ao real do curso, que a experiência de trabalho na área de nutrição e a experiência de trabalho total, são os aspectos que mais influenciam as respostas dos alunos.

## Considerações finais

O objetivo geral da pesquisa foi descrever e analisar as percepções de discentes e docentes da Universidade Federal de Juiz de Fora a respeito das contribuições do curso de graduação em nutrição na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos futuros nutricionistas.

A pesquisa apresenta que os alunos formandos devem desenvolver competências e habilidades que são apresentadas como os objetivos específicos, que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais. Verifica-se que todas as competências abordadas nas DCN receberam uma avaliação elevada; entretanto, na avaliação duas obtiveram menor pontuação, número XII – Desenvolver atividade de auditoria, assessoria, consultoria na área de alimentação e nutrição – e a de número XV – Desenvolver e avaliar novas fórmulas ou produtos alimentares, visando a sua utilização na alimentação humana segundo as perspectivas dos discentes.

Já na perspectiva dos professores quanto à avaliação da situação das competências a nº XIII – Atuar em marketing de alimentação e nutrição; a III – Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação; a XII – Desenvolver atividade de auditoria, assessoria, consultoria na área de alimentação e nutrição e a XV – Desenvolver e avaliar novas fórmulas ou produtos alimentares, visando sua utilização na alimentação humana, – foram as que receberam menor avaliação, indicando que tais competências precisam ser mais bem desenvolvidas pelos docentes. Já a competência IX – Realizar diagnósticos e intervenções na área de alimentação e nutrição e a XIV – Exercer controle de qualidade dos alimentos em sua área de competência, foram bem trabalhadas segundo as perspectivas dos professores.

Os resultados mostraram que as expectativas dos alunos e dos professores quanto à formação de competências profissionais são bastante parecidas, demonstrando que ambos atores obtiveram a mesma percepção quanto a formação de competências na instituição, ou seja, quais foram bem trabalhadas e quais precisam de uma melhor atenção para seu aperfeiçoamento.

Para as competências profissionais conforme a contribuição de Fleury e Fleury (2001), a maioria das médias foram consideradas satisfatórias, exceto com relação ao “saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais” e “rever modelos mentais” na perspectiva dos alunos. Já para os professores, foram mais significativas as seguintes competências: saber agir; saber comunicar; saber aprender; saber desenvolver-se; saber assumir responsabilidade e ter visão estratégica, demonstrando uma preocupação dos docentes com relação a tais competências para a formação dos futuros profissionais.

Nas percepções dos docentes e discentes a respeito da contribuição do curso para a formação e desenvolvimento das competências profissionais dos alunos, observa-se que existe diferença entre os dois grupos, referente ao índice de satisfação entre os alunos e os professores. Ou seja, para os alunos há aspectos que merecem uma importância maior do que acontece de fato. Essa diferença também foi observada pelos professores, o que sugere que tais competências precisam ser melhor trabalhadas nos alunos.

A questão das competências profissionais assume fundamental importância na constituição e manutenção do reconhecimento social, da autonomia e do grau de monopólio das profissões. No campo da educação, a profissão de nutricionista é ainda recente, tendo sido criada no Brasil em 1967 e regulamentada em 1991. As DCN-CGN foram definidas em 2001, o que torna relevante a questão da formação profissional e a análise do desenvolvimento das competências profissionais.

Os resultados desta pesquisa mostraram que, na avaliação de alunos e professores, todas as competências previstas nas DCN-CGN, assim como as competências de Fleury e

Fleury (2001) são importantes para o desenvolvimento profissional. Demonstra-se, assim, a necessidade de maior aprimoramento para o desenvolvimento acadêmico do curso e formação de profissional.

Na avaliação das competências prescritas nas diretrizes curriculares do curso (CNE/CES, 2001), os futuros nutricionistas abordados apontaram discrepâncias em competências relacionadas a aspectos técnicos e relacionais. Quanto às competências gerais consideradas no modelo de Fleury e Fleury (2001), isso também se verificou.

Como se trata de um estudo de caso, os resultados dessa pesquisa não podem ser generalizados, o que constitui uma das suas limitações. Espera-se que estes resultados sejam examinados pelo departamento do curso, juntamente com os professores e alunos, para que se possa aprimorar e melhorar a formação e o projeto pedagógico, juntamente com as práticas dos atores envolvidos.

Espera-se, também, ter contribuído para a aplicação e discussão da temática das competências, a partir de dois aspectos. Um específico e arrolado no âmbito institucional, que envolve os cursos de graduação em Nutrição no Brasil, tendo em vista a utilização das diretrizes que os guiam (CNE/CES, 2001). Outro de escopo geral, uma vez que as competências profissionais abordadas por Fleury e Fleury (2001) se aplicam na formação profissional em geral.

Diante disso, sugere-se ampliar a pesquisa sobre competências profissionais para os cursos de Nutrição em outras IES, assim como outros cursos no campo da educação, de modo a promover a formação e o desenvolvimento de competências profissionais nos alunos, e de municiar os futuros profissionais para uma prática socialmente mais qualificada e preparada.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. *Gestão de Competências nas Organizações. Workshop*. Belo Horizonte: Hexagon Desing, UFMG, Isvor Knowlwdge, 2001.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Ensaio Bibliográfico - As profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados**, 2003, vol.46, n.3, pp. 593-607.
- BITENCOURT, Claudia Cristina. BARBOSA, Allan. Claudius. Queiroz. *Gestão de competências: articulando indivíduos, organizações e sociedade*. In: BITENCOURT,.
- BORGES, Carla Juliana Pissinatti. **O Debate Internacional Sobre Competências: explorando novas possibilidades**. 2010. 139 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de São Paulo, Belo Horizonte. 2010.
- BRANDÃO, H. P. *Competências no Trabalho e nas Organizações: Uma Análise da Produção Científica Brasileira*. In: EnANPAD, 30, 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.
- BRASIL. Lei 9.394, Brasília: 1996 (lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional –LDB).
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES nº 1.133, aprovada em 7/08/2001.
- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CES nº 146, aprovada em 03/04/2002.
- BRUYNE, P. Herman. J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro, 1977.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. trad. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- FERNANDES, B. H. R. **Competências e performance organizacional: um estudo empírico**. São Paulo, 2004. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Administração)–Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas–Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

FIDALGO, Nara. L. R. FIDALGO, FERNANDO. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Fernando. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. 1ª Ed. Petrópolis. Editora Vozes Ltda, 2007. (p. 17-70)

FLEURY, M. T. L. **A gestão de competências e a estratégia organizacional**. As pessoas na organização. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FLEURY, A. e FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. Editora Atlas, São Paulo, 2001.

FRAUCHES, C. C. (org.) **Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação**. Brasília: ABMES, 2008, 702p.

FROEHLICH, Cristiane. O modelo de gestão de pessoas por competências. In: BITENCOURT, Claudia. Cristina. (org) **Gestão contemporânea de pessoas**. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2010. 444p. Texto complementar capítulo 4 CD RON

HAIR, J. F. Jr. et al.; **Análise de dados multivariados**. 6. ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2009.

HIPÓLITO, José Antônio Monteiro. Tendências no campo da remuneração para o novo milênio. In: DUTRA, Joel Souza (org). **Gestão por competências**. São Paulo: Editora Gente, 2001. 130 p. p. 71-94.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

LUZ, Talita Ribeiro. **Formação de Competências Profissionais em Alunos de Cursos Superiores de IES Mineiras: Comparando Percepções de Docentes e Discentes**. 2011. 42 f. Projeto de Pesquisa - Faculdade Novos Horizontes, 2011.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Trad. Laura Bocco. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. 494 p.

McCLELLAND, D. C.; DAILEY, C. **Improving officer selection for the foreign service**. Boston: McBer, 1972.

MEC. Ministério da Educação. In: Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição**. Brasília: MEC, 2001

PAIVA, Kely César Martins de. **Gestão de competências e a profissão docente** um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração) – CEPEAD, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

PERRENOUD, 2001 PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa**. Artmed, 2001.

RAMOS, Marise. Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001

RECINE, Elisabetta et, A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição**. 2012, vol.25, n.1, pp. 21-33. ISSN 1415-5273.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, Maria. Tereza. L.. OLIVEIRA JR. Moacir de Miranda. (Org) **Desenvolvimento de Competências Gerenciais**. São Paulo. Atlas, 2001. (p. 242-270).

SANT'ANNA, A. S. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área da administração**. 2002. 367p. Tese (Doutorado em Administração) - CEPEAD/UFMG, Belo Horizonte, 2002.

KILIMNIK, Zélia Miranda; SANT'ANNA, Anderson de Souza; LUZ, Talita Ribeiro da. Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição?. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. SPE, p. 10-21, 2004.

STROOBANTS, Marcelle; ROPE, Françoise; TANGUY, Lucie. A visibilidade das competências. **Saberes e competências**. O uso de tais noções na escola e na empresa, p. 135-166, 1997.

STEFFEN, Ivo. **Modelos de Competência Profissional**. [s.l.] 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UFJF. **Nutrição**. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/nutricao/> >. Acesso em: 27 jun. 2015.

YPIRANGA, Lúcia et al. Formação profissional do nutricionista: por que mudar. **II Seminário Nacional sobre o Ensino de Nutrição**, p. 20-36, 1989.