

PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA REALIDADE: APRENDIZAGEM EM ATO

Adailton Alves da COSTA FILHO¹
Daniel Oliveira Medina Da Silva²
Danilo Conceição Dos Santos³
Arisne Munique Da Silva Ramos⁴
Luciana Alaíde Alves Santana⁵

Resumo

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em uma tendência contrária ao modelo hegemônico de formação em saúde e alinhada com movimento da “Universidade Nova” implantou o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), em 2009, no Centro de Ciências da Saúde (CCS). Nesse bojo, com o objetivo precípuo de articular, a partir de vivências em comunidade, o conteúdo teórico e prático trabalhados em cada semestre do curso instituiu-se um módulo transversal denominado “Processo de Apropriação da Realidade (PAR)”. O objetivo do trabalho foi a partir da análise documental, descrever a importância da aprendizagem em ato para formação em saúde. A proposta analisada estrutura-se a partir da interação de múltiplos conhecimentos. Inicia-se como reconhecimento dos conhecimentos dos educandos, em sala de aula, até a troca de saberes advinda das atividades desenvolvidas conjuntamente com as comunidades. O estudo e debate da aprendizagem em ato de forma decolonial são de extrema importância para o reconhecimento das lacunas sociais e o papel da educação no processo de exclusão ou inclusão. Entendendo o PAR, como um componente curricular integrador de diversos saberes e pautado na dialogicidade, este módulo apresentou-se como um elemento curricular desafiador para discentes, docentes e comunidades. É de suma importância para o processo de quebra e (re)construção de paradigmas.

¹ Bacharel em Saúde. Discente de Medicina da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Membro do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira, Santo Antônio de Jesus, Brasil – adailtonalves@hotmail.com

² Bacharel em Saúde. Discente de Medicina da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Membro do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira, Santo Antônio de Jesus, Brasil - danmedina@hotmail.com

³ Bacharel em Saúde. Discente de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Membro do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira, Santo Antônio de Jesus, Brasil - danniloconceicao@hotmail.com

⁴ Bacharel em Saúde. Discente de Medicina da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Membro do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira, Santo Antônio de Jesus, Brasil - munique_arisne18@hotmail.com

⁵ Doutora em Ciências da Educação, na área de concentração Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho em Portugal (2017), Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e como Vice-Coordenadora do Observatório Nacional da Inclusão e Diversidade na Educação - lualaide@ufrb.edu.br

Palavras-chave: Educação Permanente; Aprendizagem; Práticas Interdisciplinares

Abstract

The Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), in a tendency contrary to the hegemonic model of health training and aligned with the “New University” movement, implemented the Interdisciplinary Bachelor of Health (BIS) course in 2009 at the Health Sciences Center (CCS). In this bulge, with the main objective of articulating, from experiences in community, the theoretical and practical content worked in each semester of the course a transversal module denominated "Process of Reality Appropriation (PAR)" was instituted. The purpose of the study was to analyze the importance of learning in health education. The proposal analyzed is structured through the interaction of multiple knowledge. It begins as a recognition of the students' knowledge in the classroom, until the exchange of knowledge resulting from the activities developed jointly with the communities. The study and debate of learning in decolonial form are extremely important for the recognition of social gaps and the role of education in the process of exclusion or inclusion. Understanding the PAR, as an integrating curricular component of diverse knowledge and based on dialogicity, this module presented itself as a challenging curricular element for students, teachers and communities. And it is of paramount importance for the process of breaking and reconstructing paradigms.

Keywords: Education, Continuing; Learning ; Interdisciplinary Placement

Introdução

A partir dos anos 2000, com a criação de políticas públicas na área da educação, o Brasil avançou na expansão do ensino superior. O documento impulsionador deste processo foi Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, este propôs elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior para 50% e a taxa superior a 30% na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da sua vigência (PNE, 2001). Com isso, foram elaboradas medidas que viabilizassem o alcance das metas propostas, as quais enfatizavam a necessidade de promover a interiorização, a diversificação da oferta de cursos, criação de auxílios que viabilizassem a permanência material dos estudantes, qualificação do quadro de docentes e expansão da oferta e da qualidade do ensino superior.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007, e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711), outorgada em 2012, foram ações governamentais fundamentais para a ampliação do acesso permanência dos

acadêmicos na graduação. Estas ações produziram mudanças no campus universitário brasileiro, que paulatinamente foi se tornando mais democrático e interiorizado (SANTANA, 2017; RISTOFF, 2014; RISTOFF, 2013; BRASIL, 2012; BRASIL, 2007).

Segundo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de 2003 a 2014, foram criadas 18 universidades federais, totalizando 63 em todo Brasil, o que representou um aumento de 40% da rede federal de ensino superior (INEP, 2015).

A educação superior no Brasil tradicionalmente caracterizou-se por ofertar cursos de formação linear ou profissionalizantes, com valorização do método “bancário” de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2007; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008; ANASTASIOU, 2001). Este perfil intensificou-se nas graduações da área da saúde, nas quais o “modelo biomédico”⁶, ainda, é hegemônico na realidade brasileira (ALMEIDA, 2010; PAGLIOSA, 2008; DE MARCO, 2003; KOIFMAN, 2001).

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em uma tendência contrária ao modelo hegemônico de formação descrito, anteriormente, e alinhada com movimento da Universidade Nova⁷ implantou o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), em 2009, no Centro de Ciências da Saúde (CCS).

O BIS/CCS/UFRB corresponde ao ciclo geral, comum aos cursos de Enfermagem, Nutrição, Medicina e Psicologia. Trata-se de um curso pautado na interdisciplinaridade com enfoque nas culturas humanísticas, artísticas e científicas, articuladas a saberes do campo da saúde (Santana, Oliveira & Meireles, 2016) que visa o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos em um conceito ampliado de saúde (TEIXEIRA *et al*, 2013).

⁶O modelo biomédico tem uma perspectiva de corpo como máquina complexa, subdivida entre partes que se relacionam de forma natural e harmônica, na qual há necessidade de manutenção especializada. O modelo que fundamenta o ensino e a prática biomédica tem um marco importante no início do século XX com a publicação do Relatório Flexner. Embora haja controvérsias em relação ao relatório, seus princípios afirmam a determinação biológica das doenças, a formação médica centrada nos hospitais e o estímulo à disciplinaridade e à especialização, decorrente da visão reducionista do conhecimento científico (ALMEIDA, 2010; PAGLIOSA, 2008; KOIFMAN, 2001.)

⁷O movimento “Universidade Nova” conduzido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e inspirado nas orientações de Anísio Teixeira (UDF, 1930) e Darcy Ribeiro (UNB, 1960), propunha uma nova organização da estrutura acadêmica com a instituição do regime de ciclos de formação. Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) representavam o primeiro ciclo de formação em uma grande área de conhecimento, com duração de três anos, e os currículos estruturados para oferecer componentes curriculares de formação geral e formação básica na grande área do BI. Os estudantes egressos dos bacharelados poderiam acessar o segundo ciclo de formação profissionalizante, o terceiro ciclo de formação em nível de pós-graduação ou o mundo do trabalho (ALMEIDA FILHO, 2014; TEIXEIRA & COELHO, 2014; XAVIER, LIMA, & TORRES, 2013; SANTANA, OLIVEIRA & MEIRELES, 2016).

Para efetivação dos princípios descritos acima a matriz curricular do curso de BIS/CCS/UFRB instituiu um módulo transversal denominado “Processo de Apropriação da Realidade (PAR)”. Neste documento o PAR, tinha o objetivo precípua de articular, a partir de vivências em comunidade, os conteúdos teóricos e práticos trabalhados em cada semestre do curso. Este texto tem como finalidade descrever o módulo PAR, ao longo do percurso formativo dos estudantes do BIS, bem como problematizar sobre o seu potencial em promover a descolonização do pensamento e a interculturalidade no âmbito da formação em nível de graduação no campo da saúde.

Descrição metodológica

A caracterização do módulo PAR foi realizada a partir da análise de dados secundários. Esta ocorreu por meio de análise documental do Projeto Pedagógico da Curso de BIS e do livro “Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: inovações curriculares, formação integrada e em ciclos” ((PCC, 2014; SANTANA; OLIVEIRA; MEIRELES, 2016).

Esta análise focou na apreensão da estrutura do módulo PAR por meio da técnica de análise de conteúdo – que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2014).

Quanto ao tipo de análise de conteúdo é comum o uso daquelas que possuem categorias pré-definidas, as quais são construídas a partir do referencial teórico e antes da análise, e outras que emergem da análise e que a priori não possuem um referencial teórico (COUTINHO, 2013).

Na perspectiva de Bardin (2014), a análise de conteúdo estrutura-se a partir das seguintes fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, inferências e interpretações. A seguir, serão descritas como estas fases foram realizadas neste estudo.

Na fase de pré-análise, os documentos analisados foram submetidos a três etapas: (1) leitura flutuante, com finalidade de conhecer o texto, demarcação do que foi objeto de análise (módulo PAR); (2) formulação das hipóteses (A estruturação dos módulos PAR, no curso de BIS, pautado no desenvolvimento de ações de pesquisa-

extensão propiciam encontro de saberes e, conseqüente, ruptura com uma ciência colonial); (3) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2014).

Em seguida, na exploração do material realizou-se a escolha de unidades de análise (UA), enumeração (contagem das UA) e, por fim, a categorização. Estas categorias fundamentaram a interpretação final, estas foram: estrutura curricular, objetivos do módulo PAR, estratégias metodológicas adotadas no módulo, princípios norteadores.

Os dados foram classificados de acordo com estas categorias, logo os dados brutos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades. Segundo Bardin (2014), uma categorização deve agregar as seguintes qualidades: um elemento não pode ser classificado em duas categorias; dimensão única de análise; categorias devem ser coerentes com objetivos da pesquisa; objetividade e fidelidade e produtividade.

Após este processo, realizou-se a fase final da análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2014), a qual constitui-se pelas etapas: tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Enfim, este foi o momento da análise dedicado à busca de sentido, do que não estava explícito, ou seja, o significado real, bem como um momento fundamental para estabelecer um diálogo entre a informação empírica e o referencial teórico.

Resultados - O módulo “processo de apropriação da realidade - PAR”

1. Estrutura curricular do curso, objetivos e metodologias do PAR

A estruturação curricular do BIS se baseia em Unidade de Produção Pedagógica (UPP) organizados em seis eixos verticais (“Ser Humano e Realidade”; “Saúde, Cultura e Sociedade”; “Saúde e seus Determinantes”; Saúde e Qualidade de Vida”; “Sistemas e Políticas de Saúde”; “Específico”), que se articulam entre os componentes curriculares. Integrada a essa organização curricular, temos o módulo transversal chamado de “Processos de Apropriação da Realidade – PAR”. O papel deste componente curricular

é de articular os saberes trabalhados nos demais módulos que compõem a UPP, por meio de vivências em comunidades, proporcionando uma aprendizagem em ato do mundo científico/real.

No PPC do curso os autores referiram que o módulo PAR tinha a função de estimular a atividade reflexiva nos atores sociais envolvidos, potencializando a vinculação e o compromisso sócio-sanitário da universidade com a sociedade potencializando o trabalho coletivo e investigativo na produção do conhecimento. Além de balizar a formação acadêmica nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), tendo em vista a necessidade e demanda social por reestruturações nos processos formativos, sobretudo, dos cursos de saúde.

O curso do BIS/CCS/UFRB possui duração de três anos, no currículo deste curso, os módulos PAR estavam presentes em cinco semestre, ou seja, durante 2 anos e meio os educandos vivenciam experiências em uma determinada comunidade. Na organização curricular descrita no Quadro 1 é possível observar os eixos que compõem o curso, módulos obrigatórios de cada UPP e as estratégias metodológicas integradoras utilizadas no âmbito do módulo PAR.

2.Princípios Orientadores dos módulos “PAR”

Por meio das vivências dos estudantes em um cenário social específico (comunidade/bairro) e sob orientação de no mínimo dois professores de formações acadêmicas distintas, ocorre um processo de construção de projetos de pesquisa/extensão em parceria com as comunidades durante 2 anos e meio de formação de modo possibilitar a convivência entre distintos saberes (acadêmico e popular). Sobre este processo destaca-se o seguinte trecho do PPC:

A articulação entre os diversos campos de saberes surge como uma estratégia para o desenvolvimento de uma formação mais integral e integrada às realidades humanas que possuem múltiplas formas de compreensão, interpretação e explicação (BIS/CCS/UFRB, 2014).

O PPC do curso assumiu como princípios orientadores a “Ecologia de Saberes” um conceito desenvolvido por Boaventura de Souza Santos que segundo este autor significa:

[...] um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entenda-o como ecologia de prática de saberes (SANTOS, 2006: p.154).

Outro elemento constituinte do módulo PAR foi o conceito de educação como prática libertadora, na perspectiva de Paulo Freire. Deste modo, as estratégias de ensino descritas nos documentos valorizam o diálogo permanente e horizontal ente os agentes sociais envolvidos no processo educacional, a leitura crítica do mundo e a construção do conhecimento a partir da realidade dos educandos e comunidades. Ademais, enfatizava-se o trabalho de equipes, estratégias pedagógicas flexíveis de modo a articular os conhecimentos do senso comum, científico, cultural e artístico.

A proposta analisada estrutura-se a partir da interação de múltiplos conhecimentos. Inicia-se como reconhecimento dos conhecimentos dos educandos, em sala de aula, até a troca de saberes advinda das atividades desenvolvidas conjuntamente com as comunidades. Com isso as expectativas explicitadas nos documentos analisados ressaltavam que a experiência permitiu a quebra do paradigma hegemônico de formação caracterizado por realizar-se entre quatro paredes, de forma unidirecional e focalizada somente no saber científico. Por outro lado, também, estimulou-se o fomento e reafirmação da função social da universidade no contexto local como espaço de problematização.

O curso ainda adotou uma estratégia de socialização da experiência denominada “Seminário Integrativo”, este evento ocorre ao final dos semestres os trabalhos produzidos em cada UPP do PAR. Segundo os documentos consultados este evento visava divulgar os conhecimentos apreendidos pelos estudantes com intuito de promover a integração entre os agentes sociais promotores do PAR. Neste contexto, diversas linguagens deveriam ser utilizadas de modo a possibilitarem e estimularem a criatividade dos estudantes no percurso da vida acadêmica (BIS/CCS/UFRB, 2014).

Após apresentação da estrutura dos módulos PAR no curso do BIS faz-se necessário retomar a hipótese central deste estudo, qual seja: a estruturação dos módulos PAR, no curso de BIS, pautado no desenvolvimento de ações de ensino-pesquisa-

extensão propiciam encontro de saberes e, conseqüente, ruptura com uma ciência colonial.

O processo de colonialidade incide na relação de dominação e hierarquização, condicionando a ação humana na repetição da negatização de determinados grupos sociais (WALSH, 2009). Nesse contexto, há uma propagação mundial da categorização binária do conhecimento: científico – tradicional; oriente – ocidente. O curso de BIS/CCS/UFRB e, mais especificamente, o módulo “PAR”, surgiram propondo uma ruptura com uma ciência colonial, que hierarquiza o conhecimento, e supervaloriza a produção acadêmica baseada em métodos e teorias eurocêntricas, causando um silenciamento epistemológico da cultura e conhecimentos de povos tradicionais.

Segundo Boaventura Souza Santos,

A organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por este modelo de conhecimento. Acontece que, ao longo da última década, se deram alterações que desestabilizaram este modelo de conhecimento e apontaram para a emergência de um outro modelo. Designo esta transição por passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário (SANTOS,2004; p 29).

Diante disso, é possível entender que a construção dos modelos pedagógicos tradicionais foi um reflexo, do mundo dominante, e conseqüentemente do capitalismo e seus desdobramentos, ou seja, a produção acadêmica, a partir dos moldes do conhecimento colonial.

Neste modelo, adotado no BIS/CCS/UFRB observou-se a ruptura com modelos tradicionais na medida em que o educando foi exposto a uma relação nas comunidades capaz de observar, sentir, ouvir e anotar e com isso permitiu o cruzamento de olhares sobre a realidade, que se traduziu em experiências de construção/reconstrução/construção de conceitos e práticas entre os envolvidos no processo de aprendizagem em ato (educandos, educadores e comunidade). Esse cenário possibilita o surgimento de uma rede teórico/prático e a aprendizagem significativa, com ênfase na experiência em ato.

Adicionalmente, o conhecimento acadêmico ao extrapolar os muros da universidade, deixa de ser produzido para a população e passa a ser construído com ela. Segundo o pressuposto de Paulo Freire (2006, p.79) “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Freire, considerava que a construção do

conhecimento deveria se dar de modo coletivo, valorizando assim os saberes das classes populares. As mudanças nos currículos e nos processos formativos, focalizando e valorizando o aprendizado em ato, assumiria uma ferramenta para alcançarmos práticas em saúde mais integrais, levando em consideração a construção de novo olhar dos profissionais sobre determinada realidade.

Nesse sentido, o diálogo e construção estabelecidos pela criação de vínculo presente na proposta dos módulos “PAR”, seria uma aproximação com o que Boaventura de Souza Santos denominou de conhecimento pluriuniversitário (SANTOS, 2004). Nessa realidade, a sociedade deixa de ser apenas um objeto de coleta e pesquisa, e passa ser sujeito da ciência, do conhecimento, da partilha e construção de outro modelo de aprendizagem e formação.

Conclusões/Contribuições/implicações para a educação na saúde (formação e educação permanente em saúde)

O estudo e debate da aprendizagem em ato de forma decolonial no PPC e nos componentes curriculares são de extrema importância para o reconhecimento das lacunas sociais e o papel da educação no processo de exclusão ou inclusão. Entendendo o PAR, como um componente curricular integrador de diversos saberes e pautado na dialogicidade, este módulo apresentou-se como um elemento curricular desafiador para discentes, docentes e comunidades. É de suma importância para o processo de quebra e (re)construção de paradigmas.

Nesse processo formativo, o estabelecimento da formação em ato está fortemente associado ao ambiente, o sujeito que aprende e as interações entre sujeitos/ambiente e aprendizagem. Sendo assim, a aprendizagem coletiva torna-se singular, no qual cada indivíduo tem um olhar crítico/reflexivo sobre a realidade. E o conhecimento dessa realidade fomenta as mudanças das práticas em saúde.

A análise documental pode não dá conta da riqueza da vivência dos envolvidos com este processo de aprendizagem, certamente, os encontros e desencontros devem ser inúmeros e das mais diversas ordens. Este registro buscou apontar que outros caminhos existem para construção da profissionalidade no campo da saúde e também sugere a

necessidade de pesquisas qualitativas que busquem identificar o significado dessas vivências e aprendizagem em ato para docentes, discentes e comunidades envolvidas.

As evidências encontradas nos documentos permitiram inferir que o modelo de organização curricular, em especial a trajetória do módulo PAR, pode contribuir para o reconhecimento da pluralidade, valorização das diferenças e, sobretudo, decolonização da formação dos estudantes, professores e comunidade. Nesse intuito, o PAR apresentou-se como uma possibilidade de formação acadêmica interdisciplinar e decolonial no âmbito da educação superior no contexto do Recôncavo da Bahia, visto que o contexto tem o poder de modificar o texto, por meio de signos e significados próprios.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova: textos críticos e esperançosos. Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Reconhecer Flexner: inquérito sobre a produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. Cad. Saúde Pública, 2010.

ANASTASIOU, Léa da Graças . Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

BIS/CCS/UFRB. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS). Cruz das Almas: UFRB, 2014. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/ccs/cursos-de-graduacao/cursos-de-graduacao/bis>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto De 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de agosto de 2012.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 24 de abril de 2007.

Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

COUTINHO, Clara Pereira. Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática. Vol. 2ª Ed. Coimbra: Almedina S.A, 2013

DE MARCO, Mário Alfredo (org.). A face humana da medicina: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KOIFMAN, Lilian. O modelo biomédico e a reformulação do currículo médico da Universidade Federal Fluminense. HISTÓRIA, CIÊNCIAS, SAÚDE Vol. VIII(1)

UFRB. Plano de desenvolvimento Institucional. Cruz das Almas: UFRB, 2009.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O Relatório Flexner: Para o Bem e Para o Mal. Revista Brasileira de Educação Médica, 2008.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: Cadernos do GEA: UERJ, 2013

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, 19, pp. 723-747, 2014

SANTANA, Luciana Alaíde Alves. O Sucesso Educativo de Estudantes Egressos de Cursos de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. 2017. 440 f. (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga-Pt. 2017.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves.; OLIVEIRA, Roberval Passos de. (Org.); MEIRELES, Everson Cristiano de Abreu. (Org.). Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: inovações curriculares, formação integrada e em ciclos. 1. ed. Cruz das Almas: 2016. v. 300. 176p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade do século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. A Universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SOARES, Micheli Dantas.; SANTANA, Luciana Alaíde Alves; OLIVEIRA, Roberval Passos.; ALVES, Vânia Sampaio. Processos de Apropriação da Realidade: integração ensino, pesquisa e extensão na matriz curricular. In: Santana, Luciana Alaíde Alves; Oliveira, Roberval Passos de; Meireles, Everson. (Org.). Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: inovações curriculares, formação integrada e em ciclos. 1ed.Cruz das Almas: UFRB, 2016, v. 1, p. 77-92.

TEIXEIRA, Carmem Fontes de Souza; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; ROCHA, Marcelo Nunes Dourado. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 18, n. 6, p. 1635-1646, June 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Quadro 1: Sistematização metodológica das ações de ensino, pesquisa e extensão integradas no PAR.

UPP – Eixo temático	Módulos obrigatórios	Estratégias metodológicas integradoras adotadas no PAR
Eixo I: Ser Humano e Realidade	Processos de Apropriação da Realidade I; Diversidades, Cultura e Relações étnico-raciais; Conhecimento, Ciência e Realidade; Universidade, Sociedade e Ambiente; Laboratório de Leitura e Produção de textos Acadêmicos.	Produção de conhecimento por meio de observação e realização de um Estudo de Meio, possibilitando ao estudante a construção de sentidos sobre uma dada realidade
Eixo II: Saúde, Cultura e Sociedade	Processos de Apropriação da Realidade II; Cultura e Sociedade; Estudos em Saúde Coletiva; Biociências; Laboratório de Língua Inglesa I.	Construção e estabelecimento de vínculos dos estudantes com a comunidade, de modo a possibilitar o conhecimento mais profundo e próximo das dimensões socioculturais e biológicas da comunidade.
Eixo III: Saúde e seus Determinantes	Processos de Apropriação da Realidade III; Situação de Saúde; Laboratório de Língua Inglesa II.	Construção de diagnósticos situacionais de saúde em comunidade, à luz de instrumentos e técnicas que possibilitem a produção de indicadores de saúde
Eixo IV: Saúde e Qualidade de Vida	Processos de Apropriação da Realidade IV; Saúde, Cuidado e Qualidade de Vida; Laboratório de Língua Inglesa III.	Possibilitar a ampliação dos modos de operar a construção diagnóstica da situação de saúde em comunidade e de seus métodos e técnicas de intervenção
Eixo V: Sistemas e Políticas de Saúde	Processos de Apropriação da Realidade V; Estado e Políticas de Saúde; Comunicação e Educação em saúde; Laboratório de Língua Inglesa IV.	Intervenção em comunidade e de gestão em saúde guiados por uma perspectiva de educação popular, que tomem como base para o seu planejamento o diagnóstico etnoepidemiológico da situação de saúde da comunidade.

Fonte: Baseado no PPC (2014) e livro do BIS (UFRB, 2016, v. 1, p. 77-92).