



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE

LUDMYLLA DE SOUZA VALVERDE

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE:
A CONTRIBUIÇÃO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR PARA
A FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO

Salvador-BA
2017

LUDMYLLA DE SOUZA VALVERDE

**EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE:
A CONTRIBUIÇÃO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR PARA
A FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientador: Adriana Miranda Pimentel

Co-orientador: Micheli Dantas Soares

Salvador-BA
2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

Valverde, Ludmylla de Souza
Educação superior em saúde: a contribuição do Bacharelado Interdisciplinar para a formação em Nutrição / Ludmylla de Souza Valverde. -- Salvador, 2017.
100 f. : il

Orientadora: Adriana Miranda Pimentel.
Coorientadora: Micheli Dantas Soares.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2017.

1. Ensino Superior. 2. Formação em Nutrição. 3. Formação em ciclos. 4. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. I. Pimentel, Adriana Miranda. II. Soares, Micheli Dantas. III. Título.

LUDMYLLA DE SOUZA VALVERDE

Educação Superior em Saúde: a contribuição do Bacharelado Interdisciplinar para a formação em Nutrição

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 16 de janeiro de 2017.

Banca examinadora

Prof.ª. Msc. Luciana Alaide Alves Santana

Prof. Dr. Luis Augusto Vasconcelos da Silva

Prof.ª. Dra. Mônica Lima de Jesus

AGRADECIMENTOS

Cursar um mestrado foi de fato algo desafiador, não só pelo rico aprendizado acadêmico proporcionado, mas também por representar meus primeiros passos enquanto condutora desse percurso. Sem contar as dificuldades das andanças em terrenos internos possibilitadas por esse momento na maioria das vezes solitário. No entanto, é impossível esquecer que as grandes parcerias estabelecidas foram fundamentais para esse percurso. Dessa maneira, gostaria de agradecer:

Ao EISU pelas reflexões e aprendizados proporcionados.

À Fapesb pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou realizar esse trabalho.

À minha orientadora, Adriana, pelos ensinamentos e respeito. Muito obrigada por ter aceitado me orientar nessa jornada.

À minha Co-orientadora, Micheli, que desde o tempo da graduação me encoraja e auxilia nos momentos que ‘simbolizam voos’.

Aos professores Luis Augusto Vasconcelos, Luciana Alaíde e Mônica Lima que se disponibilizaram para enriquecer este estudo com suas contribuições.

As sete guerreiras, que confiando em mim e no meu trabalho aceitaram participar da pesquisa contando um pouco de suas histórias.

À toda minha família, que mesmo não compreendendo esse processo por inteiro, se mostrou presente e interessada na minha realização acadêmica e pessoal.

À Thai, por fazer como ninguém o papel daquela estrela brilhante que está sempre ao lado da Lua, independente de sua fase. Pra você meu eterno ‘amor e luta’.

Às ‘mulheres de minha vida’, Fau e Cheli, por todo suporte, cuidado e carinho.

Às amigas, Maiana, Andressa, Jai, Carol e Monique que sempre me dão força.

À Sheila, Luciana, Everson, Edleuza e Fran, que servem de inspiração pro meu caminhar na vida acadêmica e também fora dela.

À Thais Calixto, Marília, Greysy e Larisse, flores que o EISU me apresentou.

Ao grupo de Capoeira Angola Zimba, minha fonte de forças nesses tempos difíceis, por toda a energia compartilhada durante esses quase dois anos. Com vocês sigo aprendendo sobre capoeira, corpo, paciência, encontro, tempo e vida.

Aos queridos, Juli, Mara, Val, Dani e Bigu, que surgiram no momento crucial desse processo, trazendo leveza pros dias de tensão. E Inchadex, que salvou por diversas vezes!

No mais, “(...) todas as cores estão dentro. É preciso confiar no tempo”.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BI - Bacharelado Interdisciplinar

BIS - Bacharelado Interdisciplinar em Saúde

BVS – Biblioteca Virtual em Saúde

CAHL - Centro de Artes Humanidades e Letras

CC - Componente Curricular

CCAAB - Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CECULT - Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas

CEPEE - Comitê de Ética em Pesquisa - Escola de Enfermagem

CETEC - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CETENS - Centro de Energia, Tecnologia e Sustentabilidade

CFP - Centro de Formação de Professores

DeCS - Descritores em Ciências da Saúde

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EISU - Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade

EN - Entrevista Narrativa

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IHAC - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos

LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MAANABS - Matriz de Ações de Alimentação e Nutrição na Atenção Básica de Saúde

MEC - Ministério da Educação

NASF - Núcleo de Apoio à Saúde da Família

ONG - Organização Não Governamental

PET-Saúde - Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

Pós-Cultura - Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade

PPGRI - Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais

PROF-ARTES - Programa de Mestrado Profissional em Artes

Pró-Saúde - Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde

Prouni - Programa Universidade para Todos

Reuni - Programa de Apoio aos Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais

SciELO - ScientificElectronic Library Online

Siac - Sistema Acadêmico

SISU - Sistema Unificado de Seleção

SUS - Sistema Único de Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAN - Unidade de Alimentação e Nutrição

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFJ - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFVJM - Universidade Federal do Vale de Jequitinhonha e Mucuri

UNIFAL- MG – Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais

UPP - Unidade de Produção Pedagógica

VER-SUS/Brasil - Projeto de Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FLUXOGRAMA 1.	Fluxograma do resultado da busca nas fontes de informações, da seleção e inclusão dos artigos para o estudo	17
FIGURA 1.	Estrutura curricular do Bacharelado Interdisciplinar da UFBA	42
FIGURA 2.	Esquema representativo da matriz curricular do BI em Saúde da UFRB	45

SUMÁRIO

1. Introdução	9
2. Artigo 1. Formação em Nutrição no Brasil: uma revisão da literatura	13
Resumo	13
Abstract	13
Introdução	15
Metodologia	16
Resultados e discussão.....	18
Inovações no ensino superior em saúde	26
Considerações Finais	29
Referências.....	32
3. Artigo 2. O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: inovações na formação superior.....	36
Resumo	36
Abstract	36
Introdução	38
O Bacharelado Interdisciplinar na UFBA.....	40
O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB.....	44
Análise das experiências nos Bacharelados Interdisciplinares.....	47
Considerações Finais	51
Referências.....	53
4. Artigo 3. Narrativas de estudantes: a contribuição do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde para a formação do nutricionista.....	56
Resumo	56
Abstract	56
Introdução	58
Percurso metodológico	61
Formação e Transformação: narrativas de estudantes sobre a formação em ciclos.....	66
“Fazer a formação acontecer”.....	66
“Cabeça mais formada”.....	75
“Me deu a oportunidade de olhar com outros olhos”.....	82
Considerações Finais	87
Referências.....	89
5. Considerações Finais.....	93
Referências.....	97
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Narrativa.....	100

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de mobilizações e vivências experimentadas no âmbito da graduação, especialmente no Núcleo Interdisciplinar de Extensão, Ensino e Pesquisa para promoção da Segurança Alimentar e Nutricional – NUSAN, em Nutrição, no cenário do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, o qual abriga além do curso de Nutrição, as graduações em Enfermagem, Psicologia, Medicina e o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

Esta pesquisa representa, por conseguinte, um desdobramento da inquietação e do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. No intuito de refletir sobre a trajetória acadêmica vivenciada e as perspectivas futuras, foi elaborado um memorial formativo que abordou os sentidos e aprendizados gerados nesse percurso, analisando seus alcances e limites.

Paralelamente a esse processo, o desejo de tornar-se professora, que começava a ganhar forma, contribuiu para a escolha de compreender melhor a universidade, a formação em saúde e em nutrição. Ao passo que a construção desse trabalho e o enveredamento por essas temáticas aconteciam, foi possível o despertar para a presença do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), recém implantado na UFRB. Nesse momento, o novo curso passa a ser visualizado como uma alternativa para alguns dos desafios reconhecidos pelas inquietações experienciadas, de tal modo que se tornou o desenho do objeto de estudo para o ingresso no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade – EISU. Isto porque naquele momento “nem todas as lacunas foram preenchidas, sequer nem todas elas – as lacunas – foram percebidas, nem todos os aprendizados gerados encontraram um sentido que pudesse ser expresso. Estes hiatos de memória e de aprendizados que estão “presentes”, talvez, sejam percebidos e preenchidos somente nos próximos passos” (VALVERDE, 2013, p. 9).

O final dessa etapa, portanto, se materializa com esse trabalho, no qual buscou-se refletir sobre as transformações necessárias na área da formação em saúde e, mais especificamente, em Nutrição.

Diversos são os desafios tanto da formação quanto da prática em saúde ante as mudanças estruturais vivenciadas no mundo contemporâneo. Frente às transformações em curso, compreende-se a necessidade de reinvenção e adaptação à nova realidade. No debate referente a esse amplo cenário de mudanças, é consenso entre diversos autores, a baixa

capacidade resolutiva no modo de fazer saúde. Os principais limites apontados na área podem ser reflexo desse modo de fazer saúde possuir como alicerce, ainda nos dias atuais, o modelo biomédico. O que também sinaliza para necessidade de reorientação do modelo de formação desses profissionais. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004; DEMÉTRIO; ALVES; BRITO, 2016).

Nesse contexto, algumas estratégias vêm sendo formuladas, mas, apesar dos avanços, essas alterações não deram conta de alinhar a formação profissional e o serviço de saúde com a real demanda da sociedade. O que coloca em debate a formação superior em saúde no país, marcada também por dificuldades vividas pelas Universidades para desenvolver sua função. Diante do consenso da existência de uma crise na área, a educação em saúde necessita de uma mudança estrutural que possa caminhar na direção da formação de profissionais capacitados, mas também de cidadãos críticos e ativos socialmente.

Frente esse cenário pode-se compreender o BIS como uma “proposta político-pedagógica para a reorientação do modelo de formação na área da saúde”. Expressando-se, assim, como uma reforma face ao modelo biomédico por meio do currículo flexível, da interdisciplinaridade e da transversalidade da concepção positiva de saúde no curso, dentre outros fatores (DEMÉTRIO; ALVES; BRITO, 2016, p.58).

A implementação da modalidade de curso superior denominada Bacharelado Interdisciplinar (BI), inspirada nas propostas de Anísio Teixeira, nas décadas de 1930 e 1960 (ALMEIDA-FILHO, 2008), ocorreu no contexto de instituição do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI do governo federal. Trata-se de uma proposta inovadora, com regime de formação em ciclos, na qual o BI representa a etapa inicial da formação - 1º ciclo (BRASIL, 2007).

Com essas propostas, busca-se propiciar o desenvolvimento de uma postura crítica, humanística e resolutiva frente à complexidade da sociedade contemporânea e suas questões. Pautando-se, sobretudo, na vivência da interdisciplinaridade enquanto um meio necessário para a reflexão epistemológica, na tentativa de, através da mesma, superar a simplificação do pensamento. (DEMÉTRIO; ALVES; BRITO, 2016; TEIXEIRA; COELHO, 2014).

Importa destacar o conceito de interdisciplinaridade, elemento basilar da referida proposta, que possui diversas vertentes de análise. Para Japiassu, a interdisciplinaridade se define por uma crítica das fronteiras das disciplinas, da fragmentação do conhecimento, portanto, objetiva-se um processo de intercomunicação entre as disciplinas de modo que garanta alguma modificação entre elas e não o dialogo por si só. “O que se busca é produzir um discurso e uma representação práticos e particulares dizendo respeito aos problemas

concretos” (JAPIASSU, 1994, p.1). Para o autor, “a interdisciplinaridade nos permite a abertura de um novo nível de comunicação e abandonar os velhos caminhos da racionalidade tradicional”. Possibilitando diversas articulações, até entre ‘ciência e não-ciência’ e entre ‘sonho e filosofia’ (p.5).

Para Almeida-Filho, interdisciplinaridade implica uma axiomática (referente a axioma, premissa considerada necessariamente evidente e verdadeira. Fundamento de uma demonstração, mas ela é indemonstrável) comum a um grupo de disciplinas conexas, onde uma das disciplinas ocupa um nível hierárquico superior, que define as relações. A posição superior ocupada por uma das disciplinas é determinada devido à sua proximidade com a temática comum, e por isso “atua não somente como integradora e mediadora da circulação dos discursos disciplinares, mas principalmente como coordenadora do campo disciplinar” (ALMEIDA-FILHO, 2005, p 39). Já a transdisciplinaridade, que para o autor representa uma radicalização da interdisciplinaridade, “trata-se do efeito de uma integração das disciplinas de um campo particular sobre a base de uma axiomática geral compartilhada” (ALMEIDA-FILHO, 2005, p. 40). Esta possui diversos objetivos e níveis, mas tendendo a relações de poder horizontal, e a coordenação é feita por uma finalidade comum.

Ainda sobre a interdisciplinaridade, para Albuquerque et al (2009), se trata do emprego de diversos pontos de vista, objetivando construir um objeto comum. Com disposição para trabalhar dialogando e conectando os saberes.

A vivência da interdisciplinaridade pode contribuir também na direção da construção de um pensamento complexo, que segundo Morin (2015), é profundo, interligado e se suporta na aproximação da realidade. Para o autor, o pensamento complexo faz parte da ciência e da vida cotidiana, e nunca é completo, posto que sempre haverá margem para a dúvida, além das interações e questões a serem processadas. A singularidade também pode ser reconhecida, mesmo diante de uma contextualização e globalização do pensamento complexo.

Mesmo com conceitos diferentes, parece em concordância que uma proposta de formação baseada em princípios ‘interdisciplinares’ pode trazer contribuições significativas para a produção de conhecimento, por proporcionar uma visão mais ampla, desenvolvendo o espírito crítico e criativo, através das atividades cotidianas, buscando perceber a multiplicidade de relações entre as disciplinas, pensamentos e sentimentos.

A formação em ciclos, portanto, evidencia-se como um possível caminho em direção às mudanças necessárias na área da saúde. Para que se avance na consolidação dessa educação autônoma, inclusiva, justa, flexível e interdisciplinar proposta pela modalidade de ensino superior dos BI's, a sua implementação exige mecanismos sistemáticos de acompanhamento e

avaliação, conforme dispõem seus próprios Referenciais Orientadores. Sugere-se especificamente que estas avaliações sejam dirigidas ao acompanhamento do processo de formação acadêmica de discentes e da inserção dos egressos no mundo do trabalho.

Com o recente processo de implantação dos BI's no país, analisar a formação em ciclos, bem como conhecer a trajetória acadêmica de egressos do BIS que ingressaram no curso de Nutrição, possibilitou levantar possíveis contribuições não só para o processo de acompanhamento e avaliação dessas mudanças, mas para reflexões sobre a formação em Saúde e em Nutrição.

Seguindo as normas do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade, o trabalho ora apresentado como produto final do curso de Mestrado, que tem como objetivo maior refletir sobre as transformações necessárias na área da formação em saúde e, mais especificamente, em Nutrição, foi estruturado sob o formato de três artigos.

O artigo 1 apresenta um panorama sobre a atual formação em nutrição no contexto nacional, a partir de uma revisão da literatura dos últimos quinze anos, bem como realiza uma reflexão sobre as possibilidades de inovações que atendam a substituição do modelo hegemônico de formação em saúde.

O artigo 2 apresenta a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares no campo da formação em saúde, focando sua atenção sobre os BIS implantados na UFBA e na UFRB, com apresentação de seus arranjos e modos de organização curricular. Assim como esboça uma análise de alguns dos estudos realizados sobre as experiências de BI's em curso.

O artigo 3 apresenta, a partir da realização de entrevistas narrativas, a perspectiva de estudantes em relação à contribuição do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde para a formação em Nutrição.

Finalmente, completando a exposição feita nos três artigos, apresenta-se uma breve análise da revisão bibliográfica, dos estudos sobre o BI e, sobretudo, da contribuição desse novo modelo de formação para o profissional nutricionista.

2. ARTIGO 1. Formação em Nutrição no Brasil: uma revisão da literatura

Formação em Nutrição no Brasil: uma revisão da literatura

Resumo

A problemática da formação em saúde vem sendo alvo de interesse no campo científico, com resultados apontando para a necessidade de mudanças na formação. Isto porque as pautas e modelos de pensamento vigentes não estão respondendo às necessidades da realidade multifacetada. Dessa maneira, este trabalho tem por objetivo apresentar um panorama atual da formação em nutrição, no contexto nacional, por meio de uma revisão da literatura, e refletir sobre as possibilidades de formação que superem os desafios postos ao modelo hegemônico. A coleta de dados para a revisão ocorreu em agosto de 2015, na BVS, utilizando as bases de dados LILACS e ScIELO, por meio dos descritores “formação and nutricionistas”, “formação profissional and nutricionistas” e “formação em recursos humanos and nutricionistas”, no período de 2000 a 2015. O universo de artigos analisados foi constituído por 15 trabalhos. A média é de 1 publicação/ano, a Revista de Nutrição reuniu maior quantitativo de publicações, a maioria dos trabalhos é fruto de pesquisas empíricas, a região Sudeste apresentou a maior percentagem em relação a origem institucional do primeiro autor e a abordagem qualitativa foi mais utilizada. A maioria dos estudos reflete sobre as limitações presente na formação em nutrição, tais como: escasso diálogo com as ciências humanas; incipiente articulação entre teoria e prática; ênfase no biologicismo e tecnicismo. E outro conjunto de artigos apresenta propostas para superação dos limites apontados. Com vistas a contribuir para mudanças necessárias algumas estratégias estão sendo implementadas, com destaque para o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, modalidade inovadora de ensino superior em saúde, almejando superação dos principais problemas identificados na formação de recursos humanos em saúde atualmente.

Descritores: formação em nutrição, ensino superior, formação de recursos humanos, nutricionistas.

Abstract

The issue of training in the field of health under the objective of interest is not scientific field, with results pointing to a need for changes in training. This is because as patterns and thought models are not responding to the needs of multifaceted reality. In this way, this work aims to present a current panorama of nutrition education, in the national context, through a literature review, and to reflect on the training possibilities that overcome the challenges posed to the hegemonic model. The data collection for the review was carried out in August 2015, using the LILACS and ScIELO databases, using the descriptors "training and nutritionists", "professional training and nutritionists" and "training in human resources and nutritionists", in the period from 2000 to 2015. The universe of articles analyzed consisted of 15 papers. The average is 1 publication / year, the Journal of Nutrition brought together a larger number of publications, most of the work is the result of empirical research, the Southeast region presented the highest percentage in relation to the institutional origin of the first author and the qualitative approach was more Used. Most of the studies reflect on the limitations present in nutrition training, such as: scarce dialogue with the human sciences; Incipient articulation

between theory and practice; Emphasis on biologicism and technicalism. And another set of articles presents proposals to overcome the limits mentioned. In order to contribute to the necessary changes some strategies are being implemented, especially the Bachelor of Interdisciplinary Health, an innovative modality of higher education in health, seeking to overcome the main problems identified in the training of human resources in health today.

Keywords: training in nutrition, higher education, human resources training, nutritionists.

Introdução

A problemática da formação em saúde vem sendo alvo de interesse no campo científico, com distintos aspectos sobre o tema sendo abordado. Comumente, os estudos sobre esta temática apontam para a necessidade de mudanças na formação dos profissionais de saúde. Isto porque as pautas e modelos de pensamento vigentes não estão respondendo às necessidades sociais de saúde, requerendo articulação dos saberes e superação da disciplinaridade e especialização; em termos práticos faz-se necessário o desenvolvimento de “modelos de pensamento que sejam capazes de sintetizar, e não apenas fragmentar, para produzir a compreensão do mundo” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 45).

Ceccim e Feuerwerker (2004a) vêm desenvolvendo trabalhos sobre a temática, com o intuito de pautar a integralidade da atenção como algo central na formação dos profissionais de saúde. Para os autores, a crítica acerca do projeto hegemônico de profissionalização no campo da saúde vem se acumulando há muitos anos.

Pereira e Lages (2013) afirmam que a formação universitária tem persistido dentro de um modelo tradicional de ensino, cuja estruturação curricular é baseada em disciplinas, tendo o professor como protagonista do processo ensino-aprendizagem, fazendo uso predominantemente de metodologias *bancárias*, resultando em uma formação especializada e fragmentada. Anjos e Duarte (2009) argumentam que tais características repercutem desfavoravelmente ao desenvolvimento de uma formação que proporcionaria uma visão mais geral e humanística, dificultando, por consequência, o trabalho interdisciplinar e em equipe.

Os limites expressos acerca da formação têm gerado alguns prejuízos para o campo da saúde no Brasil, razão pela qual a reflexão sobre a temática se faz tão importante e urgente. Em que pese as lacunas persistentes, Canesqui (2011, p. 83) afirma que parece estar vivo o interesse pelo tema formação de recursos humanos em saúde, com o retorno das “discussões sobre o currículo e a capacitação de profissionais para o Sistema Único de Saúde, tanto quanto as reavaliações sobre os vários níveis de ensino”.

Faz-se necessário um conjunto de mudanças no âmbito da formação em saúde com inclusão de temas como democracia, inclusão e justiça constituindo-se como basilares nos processos de (re)definição da universidade, tornando-a capaz de responder à sua missão na sociedade (BRASIL, 2010).

Esses problemas parecem estar presentes em todas as graduações do campo da saúde, dentre as quais a formação em nutrição se insere. Considerando o curso de nutrição, especificamente, Pinheiro *et al.* (2012) indicam que dentre os desafios a serem enfrentados

merece destaque a superação da pedagogia tradicional e hegemônica. Por outro lado, os processos formativos precisam estar comprometidos com os dilemas da realidade brasileira, abordando aspectos éticos e políticos dos problemas (MEDEIROS; BRAGA-CAMPOS; MOREIRA, 2014; CRUZ; MELO NETO, 2104).

Buscando colaborar para essas mudanças na formação e na prática dos profissionais de saúde, o Governo Federal elaborou algumas estratégias, dentre as quais destacam-se a formulação de diretrizes para integração das instituições formadoras com Sistema Único de Saúde, por meio do Programa de Educação para o Trabalho – PET e o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde (FERREIRA *et al.*, 2015) e, ainda, pode se registrar o Programa de Apoio a Planos de Extensão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, que dentre outras diretrizes previa a revisão da estrutura acadêmica, por meio da reorganização dos cursos e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem. Este último não foi específico para os cursos de saúde, mas ofereceu condições propícias às reformulações neste campo (BRASIL, 2007a).

Com o propósito de contribuir para essa discussão, este artigo tem o objetivo de apresentar um panorama sobre a atual formação em nutrição no contexto nacional, a partir de uma revisão da literatura nos últimos quinze anos, bem como refletir sobre as possibilidades de formação que superem os desafios postos ao modelo hegemônico.

Metodologia

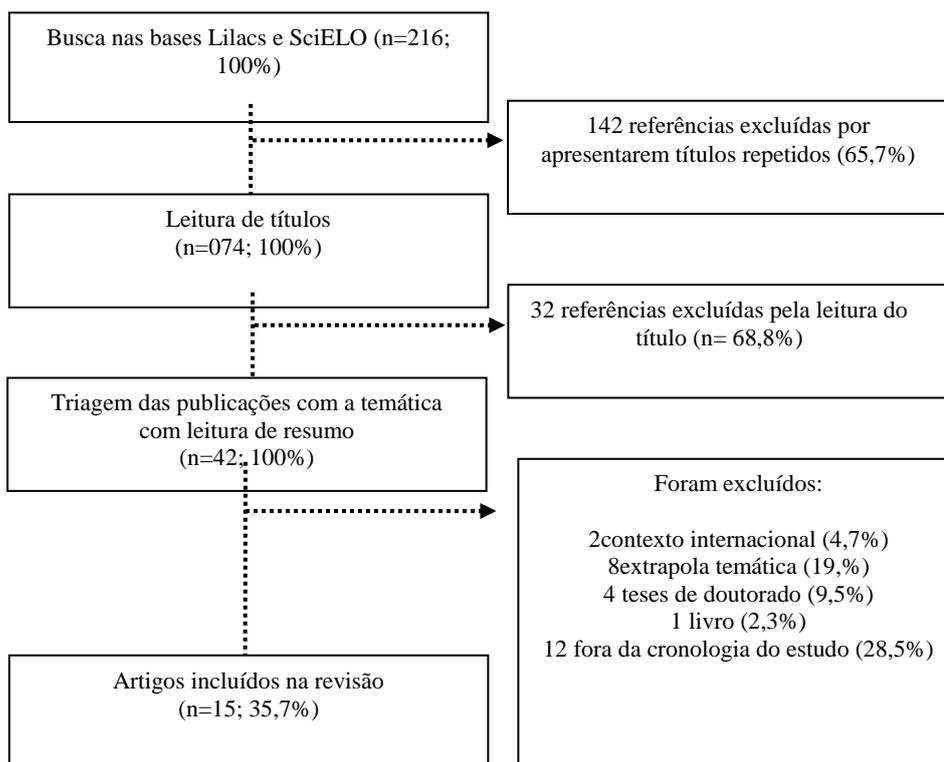
Trata-se de uma revisão da literatura sobre o tema formação em nutrição no Brasil. O trabalho foi elaborado a partir da análise dos artigos disponibilizados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando as bases de dados de literatura científica LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*).

A fase de coleta de dados ocorreu em agosto de 2015. Foi realizado levantamento bibliográfico do período de 2000 a 2015, recorte temporal selecionado aleatoriamente. Os descritores foram selecionados a partir da terminologia em saúde consultada nos Descritores em Ciências da Saúde (DECS-BIREME). Com o uso do operador booleano “*and*” foi seguido o seguinte esquema: “formação *and* nutricionistas”, “formação profissional *and* nutricionistas” e “formação em recursos humanos *and* nutricionistas”. É importante salientar a possibilidade de perdas em virtude de “contingências de indexação” (HENRIQUE, 2007), tendo em vista que os descritores empregados neste estudo podem não ter sido utilizados em

outros artigos indexados sobre a temática nas bases de dados consultadas, ou ainda, por imprecisão ou incongruência da formulação do título com o escopo do estudo/artigo.

Como resultado da pesquisa, foram identificados 216 trabalhos potenciais para o estudo. A seleção dos trabalhos obedeceu as seguintes etapas: (i) leitura dos títulos para a exclusão dos repetidos; e (ii) leitura dos resumos para identificação dos artigos cuja temática apresentou relação efetiva com o objeto de estudo em questão. Neste processo também foi adotado os seguintes critérios de exclusão: publicações em forma de teses, dissertações e livros, artigos publicados fora do período de análise, artigos relacionados ao contexto internacional e que não abordaram diretamente o tema deste estudo, conforme expresso no Fluxograma. Ao todo, foram excluídos 201 artigos, assim 15 trabalhos constituíram o universo de artigos analisados neste estudo.

Fluxograma1. Fluxograma do resultado da busca nas fontes de informação, da seleção e inclusão dos artigos para o estudo



Fonte: Elaboração da autora

Na terceira etapa os artigos foram lidos e analisados com base em uma matriz de análise que buscou realizar uma caracterização geral dos artigos e analisar o conteúdo abordado sobre a formação em nutrição. Para a caracterização geral dos artigos as categorias analíticas foram: origem institucional do primeiro autor, revista na qual foi publicado o artigo,

ano de publicação e modalidade textual. Nesta última categoria foram considerados quatro tipos distintos de modalidade textual: revisão bibliográfica, ensaio, relato de experiência e pesquisa. Como revisão bibliográfica foram classificados artigos pautados em análise e interpretação de estudos publicados sobre a temática da formação do nutricionista. Os ensaios representaram trabalhos cujo conteúdo expressava reflexão e discussão sobre o assunto gerando questionamentos e hipóteses. Os relatos de experiência corresponderam artigos que descreveram experiências pedagógicas nos processos formativos e pesquisas foram enquadrados artigos que envolviam algum trabalho empírico.

Para a análise do conteúdo abordado sobre a formação em Nutrição, as categorias analíticas foram: unidade de análise, dimensão de análise, foco de análise, abordagem metodológica e temáticas desenvolvidas. A categoria unidade de análise levou em consideração o objeto/sujeito central da análise. Dimensão de análise refere-se à dimensão da formação que está sendo discutida, considerando a seguinte divisão: (1) Estrutura – conjunto de ferramentas físicas e/ou discursivas, exemplo: Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, entre outros; (2) Processo – conjunto de atividades, intervenções e ações desenvolvidas durante a formação; (3) Resultado – efeitos ou percepções sobre a formação, a exemplo de competências, habilidades, entre outros. A categoria denominada foco de análise faz referência ao aspecto do tema formação em nutrição que está sendo analisado. A abordagem metodológica diz respeito aos procedimentos utilizados nos trabalhos para tratamento do tema. Temáticas desenvolvidas refere-se ao conteúdo do conhecimento produzido nos artigos. Para esta categoria não foram utilizadas classificações prévias, somente após a análise do material foram estabelecidos os achados correspondentes a esta categoria.

Resultado e Discussão

Considerando o ano de publicação e os periódicos nos quais foram publicados, ao longo do período, a Revista de Nutrição divulgou em torno de 60% dos estudos encontrados, o que pode ser justificado pelo fato desta ser a revista específica da área de Alimentação e Nutrição indexada.

Todavia, mesmo sendo relativamente baixa a produção científica sobre formação em nutrição, verificou-se um crescimento das publicações na área a partir do ano de 2009, demonstrando uma maior preocupação e reflexão com a formação em saúde nos últimos anos.

Devido o baixo volume de publicação não foi possível identificar uma tendência de publicação por revista, mas, de um modo geral, as discussões giraram em torno das matrizes

curriculares dos cursos e, de forma predominante, sobre a área de nutrição social/saúde coletiva correspondendo à subárea de conhecimento dos cursos e de atuação profissional.

Com relação à categoria modalidade textual, a maior parte dos estudos são oriundos de pesquisa empírica (66,6%), seguida de ensaio (20%) e, em menor número, relato de experiência e revisão de literatura, com o mesmo percentual (6,6%). A maior parte de artigos pautados em pesquisas empíricas demonstra o esforço dos pesquisadores que estão se debruçando sobre a temática da formação em nutrição em produzir conhecimento a partir das realidades institucionais. Em relação à origem institucional do primeiro autor, a maioria das publicações é oriunda de universidades da região Sudeste (40%), seguido da região Centro – Oeste (33,3%) e, por fim, do Nordeste e Sul com o mesmo percentual (13,3%).

Do ponto de vista da ‘abordagem metodológica’ percebeu-se predomínio do uso da abordagem qualitativa (12) no desenvolvimento dos estudos analisados, dois artigos empregaram abordagem quali-quantitativa (MEDEIROS, AMPARO-SANTOS; DOMENE, 2013; PINHEIRO *et al*, 2012) e, apenas, um artigo utilizou abordagem metodológica de natureza quantitativa (RECINE *et al*, 2012).

Com referência à categoria ‘unidade de análise’ percebeu-se uma distribuição igualitária da análise sob a perspectiva dos profissionais, dos docentes e dos representantes de cursos (coordenadores de colegiados). Por outro lado, chamou atenção duas questões relacionadas a esta categoria: a primeira delas diz respeito a maioria dos estudos utilizar apenas um sujeito do cenário formativo. A segunda questão refere-se ao fato de apenas dois artigos agregarem informações oriundas dos estudantes, os quais fizeram uso da perspectiva de mais de um sujeito: Banduk; Ruiz-Moreno e Batista (2009) buscaram reconhecer o modo como a identidade profissional é construída na graduação de nutricionistas, utilizando depoimentos de coordenadores de cursos e estudantes, ao passo que Pinheiro *et al* (2012) analisaram a percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública.

Importa destacar que cada sujeito agrega um valor singular a partir do lugar que ocupa ou ocupou na formação e da experiência promovida pela mesma. Assim, o profissional egresso pode incidir uma formulação que confronta as competências requeridas no mundo do trabalho com aquelas forjadas no processo formativo; já os docentes e gestores agregam o valor dos desafios e limites institucionais que a sua experiência e atuação coletiva propiciam; de outra forma, os estudantes podem aportar informações sobre os desafios que se impõem ao ambiente acadêmico desde a perspectiva daqueles para quem se destina a formação, tomando como base os sentidos atribuídos às competências, habilidades e atitudes. Porém, ocorre que a

escuta destes atores sociais parece não ter assumido relevância nos estudos analisados, como foi possível perceber pelo número reduzido de estudos que tomaram os estudantes como sujeitos avaliativos do processo formativo, de modo que parece premente desvincular-se de análises normativas sobre a formação profissional e se debruçar sobre um currículo vivo, articulando movimentos institucionais, interações e visões de todos os atores sociais que integram o cenário formativo.

Em relação à categoria ‘dimensão de análise’ os artigos foram distribuídos equitativamente. Foram encontrados cinco artigos na dimensão de análise “processos”, cujo escopo se debruçou sobre prática docente e experiências relativas às reformulações curriculares. Na dimensão de análise “resultados” foram incluídos cinco dos artigos analisados, que consideravam a percepção dos atores sociais sobre o processo formativo. Por fim, a dimensão de análise “estrutura”, com cinco artigos, relacionados ao exame das matrizes curriculares e dos projetos político-pedagógicos dos cursos. Deste modo, pode-se depreender que a produção científica acerca da formação em nutrição apresentou análises que se referem às três vertentes da dimensão, que conformam a estruturação e funcionamento do processo formativo.

Os ‘focos de análise’ que aparecem com maior ocorrência nos artigos desse estudo apontam para três direções, são elas: a análise da estrutura dos cursos a partir de suas bases normativas, a prática e/ou formação pedagógica dos docentes e o lugar que a saúde coletiva ocupa na formação em nutrição. Outros enfoques foram encontrados de forma mais dispersa.

Os artigos que apresentam o foco de análise na estrutura dos cursos a partir de suas bases normativas foram: Costa e Ribeiro (2012) que focaram no processo de implementação da reforma curricular; Amparo-Santos *et al* (2005) relataram a experiência de construção do projeto pedagógico; e Medeiros, Amparo-Santos e Domene (2013) analisando a carga horária mínima.

Três artigos apresentam como foco de análise a prática e/ou formação pedagógica dos docentes. Luz *et al* (2015) apresentam como foco as dificuldades do exercício da docência na formação do profissional de nutrição; Costa (2009) estudou a prática e a formação pedagógica dos docentes; Amorim, Moreira e Carraro (2001) discutem a prática pedagógica e a dimensão humana na formação dos profissionais de saúde, por meio da participação das ciências humanas e sociais.

O lugar que a saúde coletiva ocupa na formação em nutrição foi foco recorrente no material analisado. Neste grupo estão os estudos de Aguiar e Costa (2015) que discutem a formação do nutricionista para atuação nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF; as

pesquisas de Santana e Ruiz-Moreno (2012) e de Honório e Batista (2013) abordam a formação de profissionais atuantes no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; o estudo de Junqueira e Cotta (2014) trata da contribuição da matriz de ações de alimentação e nutrição na Atenção Básica de Saúde- MAANABS para formação em nutrição; Recine *et al* (2012) e Pinheiro *et al* (2012) discutem a formação em saúde pública na graduação em Nutrição; Das Neves, Sousa e Vasconcelos (2014) abordam a formação em saúde coletiva do curso de uma universidade pública; e, por fim, Franco e Boog (2007) tratam da relação teoria e prática de um componente curricular da área de Saúde Coletiva.

Neste quesito, destaca-se que a graduação em Nutrição, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2001, possui três subáreas de conhecimento e de atuação, quais sejam: Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN), Clínica e Saúde Coletiva. A análise da produção científica expressou certa centralidade assumida por estudos relativos à subárea da Saúde Coletiva na reflexão sobre a formação. Não houve artigos que abordassem a formação problematizando as áreas de Clínica ou de UAN, contudo, estudos sobre estas áreas podem não ter sido acessados em virtude dos parâmetros adotados para busca nas bases de dados.

Todo modo, este resultado pode ser expressivo da necessidade de maior convergência da formação em saúde com o SUS, como também é sinalizado nas DCN's. Isso em virtude da Saúde Coletiva figurar como a área da formação em nutrição que mais se alinha com os princípios e diretrizes do SUS, requerendo alterações no âmbito das formações com vistas a atender tais demandas. Os estudos demonstram que este é um desafio ainda por superar. Por outro lado, este achado faz supor a incipiente problematização da organização curricular vigente e o *modus operandi* pedagógico nas subáreas de conhecimento de Clínica e de UAN.

A categoria 'temática desenvolvida' foi dividida em subcategorias em decorrência de alguns recortes com especificidades que merecem destaque. Dessa maneira, na análise dos artigos, três subcategorias de análise dos temas foram centrais: (1) Formação/Prática docente; (2) Formação tradicional; (3) Proposições e experiências na reformulação curricular.

Foram encontradas três pesquisas apresentando como recortes de seus estudos elementos conceituais fundantes em formação e/ou prática docente. No estudo de Luz *et al.* (2015) a formação do quadro docente é apresentada como uma questão central e com grande reflexo na formação do nutricionista. Para esses autores, a maioria dos docentes dos cursos de nutrição não está devidamente capacitada para ser professor, por ter vivenciado uma formação voltada para execução da profissão com qualidade (“aprender a fazer”), carecendo de um conjunto de conhecimentos e práticas pedagógicas para trabalharem como facilitadores do

processo ensino-aprendizagem. E, por outro lado, por não haver preparo pedagógico adequado durante o processo formativo dos profissionais, que constroem suas práticas pautadas em experiências dos seus antecessores (COSTA, 2009). Dessa maneira, mesmo aqueles que cursaram mestrado e doutorado continuam apresentando lacunas para atuarem na docência, pois a pós-graduação brasileira está mais direcionada para formação do pesquisador do que para a valorização da formação docente, resultando na pouca articulação entre a saúde e a educação (BATISTA, 2005). Medeiros, Amparo-Santos e Domene (2013) e Amparo-Santos *et al* (2005), mesmo não fazendo parte dos artigos que possuem essa temática como ponto central, também sinalizam sobre a necessidade de capacitação pedagógica dos professores.

Constata-se que a formação dos professores se apresenta como uma questão central para o processo formativo, vez que os mesmos podem atuar como dispositivo para mudanças importantes e necessárias nesse cenário. Costa e Ribeiro (2012) descrevem que os docentes participantes da pesquisa revelaram dificuldade para implantar metodologias ativas de ensino-aprendizagem, avaliar competências e habilidades e, também, para a integração das atividades de ensino com as de pesquisa e extensão. Estes achados corroboram com a análise de Mitre *et al.* (2008), para quem, historicamente, a formação dos docentes da área da saúde está baseada em metodologias tradicionais e conservadoras. Outros fatores que limitaram as mudanças na prática docente foram a supremacia da pesquisa frente às demais atividades; a deficiência na formação pedagógica do professor; a resistência docente a mudanças em virtude da insegurança em mudar seu modo de ensinar; e, finalmente, o individualismo dos professores, que contribui para a falta de diálogo (COSTA; RIBEIRO, 2012). A incipiente formação pedagógica dos docentes se constitui em desafios de outros cursos profissionalizantes do campo da saúde (BALTAZAR; MOYSÉS; BASTOS, 2010). Portanto, um conjunto de fatores conflui à manutenção de uma prática pedagógica de base tradicional, isolada e hierárquica.

Sobre a categoria formação tradicional, oito artigos abordaram esta questão, representando a temática mais recorrente da pesquisa, demonstrando ser uma problemática importante na formação em nutrição no país. A denominação formação tradicional engloba artigos que versaram sobre o tema empregando os seguintes termos: “ensino tradicional”, “pedagogia tradicional”, “lógica tradicional”. Embora sem clara definição nos artigos sobre cada um desses termos, foi possível perceber que os autores se reportaram a características comuns à formação, tais como processo ensino-aprendizado centrado no professor, transmissão vertical do conteúdo, fragmentação e especialização do conhecimento e ênfase na aquisição de habilidades procedimentais. Tais características apontam para o que Ceccim

(2005) denomina de concepção hegemônica tradicional de educação caracterizada por ser biologicista, mecanicista, centrada no professor e na transmissão do conhecimento. Esta conformação é expressiva das teorias pedagógicas não-críticas articuladas por Saviani (2011), dada ênfase ora no professor (tradicional) ora nas técnicas e instrumentos (tecnicista).

Na categoria formação tradicional Banduk, Ruiz-Moreno e Batista (2009) alertam que devido a cultura disciplinar, uma das características desse modelo de formação, a temática da identidade profissional do nutricionista é discutida apenas nos componentes Ética e/ou Deontologia e Legislação Profissional, de forma isolada. Os autores compreendem que esta discussão deve ocorrer transversal ao curso.

Pinheiro *et al.* (2012) discutem outra característica sobressalente no modelo de formação tradicional, a insuficiente articulação entre teoria e prática. Essa parece ser uma das principais barreiras na formação do nutricionista em saúde pública. Para estes autores, a formação do nutricionista ainda está orientada por uma concepção de construção de conhecimento positivista, que compreende a organização dos processos de ensino de “forma linear, do teórico para o prático e do ciclo básico para o profissionalizante.” (p. 640). Em consonância com essa discussão, Franco e Boog (2007) ressaltam que a prática se restringe ao momento do estágio, que há supervalorização da teoria frente à prática e ausência de reflexão da teoria no momento da prática. Também corroboram com esta análise Amorim, Moreira e Carraro (2001), para quem a sala de aula foi considerada entre seus entrevistados como espaço de aprendizagem central na formação, portanto, demonstrando a valorização da teoria em detrimento da vivência nos cenários de prática.

Em ensaio com o intuito de discutir sobre os novos contextos da formação do profissional de saúde para o SUS, Hora *et al.* (2013) também apontam a necessidade de mudanças que objetivem romper com a “execução de grades curriculares que agudizam a dicotomia entre a teoria e a prática, isto é, ensinando primeiro os conteúdos teóricos e depois indo para a realidade concreta de forma desarticulada”(p. 477). Contudo, Silva e Tavares (2004), refletindo sobre o uso do conceito de integralidade na formação de profissionais de saúde, afirmam que a introdução do estudante na prática *per si* não garante uma formação crítica e transformadora. É necessário interrogar sobre os contextos formativos capazes de gerar essas mudanças.

Outra questão bastante debatida nos artigos foi a ênfase no modelo pedagógico tradicional (SANTANA; RUIZ-MORENO, 2012; CONTERRNO; LOPES, 2013), processos de revisão curricular centradas no remanejamento de disciplinas no currículo (AGUIAR; COSTA, 2015), exígua inserção da integralidade no processo formativo e necessidade de

introdução de metodologias ativas de aprendizado junto à diversificação de cenários de práticas ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem (PINHEIRO *et al.*, 2012) e, incipiente incorporação das políticas públicas de saúde, a exemplo do PNAE e NASF nos currículos (SANTANA; RUIZ-MORENO, 2012; RECINE *et al.*, 2012).

A análise de Aguiar e Costa (2015) converge com a dos autores citados acima quando apresenta que apenas 31,8% das nutricionistas que fizeram parte da sua pesquisa sentiam-se capacitadas a atuar com base em reflexões acerca da realidade econômica, política, social e cultural, devido ao destaque dado para conteúdos técnicos durante a formação profissional em nutrição; consequência de uma tendência da formação em privilegiar a área da Nutrição Clínica e da Alimentação Coletiva, mesmo havendo um crescimento da atuação na área da Saúde Coletiva (HONÓRIO; BATISTA, 2013). Amorim, Moreira e Carraro (2001) aludem a falta de integração entre os componentes profissionalizantes e os de ciências humanas, estes últimos majoritariamente ofertados por professores de outras áreas, oriundos de outros departamentos que, muitas vezes, desconhecem objetivo e atribuições para a formação profissional nos cursos que ministram. Dessa maneira, são oferecidas aulas genéricas para os mais diferentes cursos, sem, de fato, proporcionar uma articulação maior entre conteúdos e disciplinas. Barros (2014) ressalta ser comum nos departamentos de saúde haver apenas um professor das ciências humanas ministrando todos componentes dessa área.

A partir dessa discussão, evidencia-se a necessidade de repensar a formação do nutricionista, principalmente, no que se refere ao paradigma que norteia a formação, atento ao fato de que essas mudanças não serão feitas por alguns componentes da área de ciências humanas e sim pela alteração da filosofia que norteia o curso. Os autores sugerem que essas questões repercutem negativamente para uma formação que requer a visão do indivíduo como um ser integral e a compreensão dos determinantes no processo saúde-doença. Barros (2014, p. 1054) assegura que a forma como as ciências sociais e a clínica são ensinadas não dão conta das necessidades da formação, “uma vez que priorizam exclusivamente ou o pólo reflexivo ou o prático e nossa práxis exige métodos prático-reflexivos”. Para o autor, as duas áreas precisam deixar de lado os seus limites enquanto divisa (zona relativamente inerte) para tornar-se fronteira (zona de intensa atividade). Este parece ser um dos desafios necessários para a superação desse modelo vigente e implantação de uma formação mais humanizada, com nutricionistas e outros profissionais de saúde socialmente comprometidos, capazes de atender as reais demandas da população.

Para além do caráter marginal das ciências sociais na formação em saúde, ocorre que mesmo com os temas introduzidos no currículo, não há garantia de mudanças na estrutura do

pensamento que norteia os cursos, os quais estão orientados pelo modelo da medicina científica. Neste sentido, é preciso situar que o modelo de formação tradicional parece estar aliado ao modelo da medicina científica, caracterizado “pelo biologicismo e mecanicismo das práticas assistenciais, pela especialização do conhecimento, pela negação do saber popular e das práticas alternativas de cuidado, bem como pela ênfase na cura e medicalização da sociedade” (PEREIRA; LAJES 2013, p.321).

Quatro artigos compõem a última categoria denominada de proposições e experiências na reformulação curricular. Amparo-Santos *et al.* (2005) relatam parte da experiência do processo de implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição da Universidade Federal da Bahia. A partir desta experiência, os autores apresentam propostas que contribuam para uma formação com vistas a atender às novas demandas sociais. As proposições foram redução dos pré-requisitos, aproveitamento das atividades extracurriculares e oferta de maior quantitativo de componentes curriculares, adoção de estratégias educacionais que posicionem os estudantes como protagonistas e enfatizem a construção do conhecimento e realização do processo de avaliação de desempenho do estudante de forma individual, processual e contínua. Conterno e Lopes (2013) também abordam a necessidade de mudança nas metodologias utilizadas, acreditando que a metodologia ativa seja a melhor opção para promover transformações.

Junqueira e Cotta (2014) avaliam a contribuição da Matriz de Ações de Alimentação e Nutrição na Atenção Básica de Saúde e concluem que este instrumento pode se constituir em elemento dinamizador de avanços na formação em nutrição, uma vez que pode contribuir no contexto da educação por competências ao servir de referencial de ações, competências e habilidades, possibilitando formar indivíduos mais capazes de lidar com as necessidades da população, com ênfase no SUS.

Outros elementos facilitadores para o processo de formação são apresentados por Das Neves, Sousa e Vasconcelos (2014), tais como: estratégias de avaliações contínuas em fóruns de discussões e de deliberações, integração entre diferentes áreas de conhecimento/atuação, inserção dos discentes em distintos cenários de prática, envolvimento docente-discente com os profissionais da Rede e o planejamento de ações de promoção da saúde pautado na realidade do território e da população. O estabelecimento de parceria institucional com a rede do SUS foi apontado como estratégico no redirecionamento da formação (HORA *et al.*, 2013; SILVA; TAVARES, 2004; DAS NEVES; SOUSA; VASCONCELOS, 2014).

Por outra via de discussão, Medeiros, Amparo-Santos e Domene (2013) sugeriram o aumento da carga horária mínima de 3.200 para 4.000 horas nos cursos de nutrição do país,

todavia as autoras consideram que essa medida por si só não garante uma melhoria na formação. Faz-se necessário uma reflexão acerca do perfil profissional dos nutricionistas, considerando os papéis que este profissional assume no mercado de trabalho e, sobretudo, uma revisão dos modelos de currículos que prevalecem nos cursos, e mais amplamente, uma revisão dos programas de ensino superior brasileiro.

A partir da apresentação das categorias é possível considerar que a maioria dos trabalhos reflete sobre as limitações presente na formação em nutrição, tais como escasso diálogo com as ciências humanas; incipiente articulação entre teoria e prática, ênfase no biologicismo e tecnicismo e outro conjunto de artigos apresenta propostas e caminhos pelos quais objetiva-se a superação dos limites apontados.

Inovações no Ensino Superior em Saúde

Diante dos limites apresentados pelos estudos reunidos nesta pesquisa bibliográfica foi possível perceber que os cursos de graduação em nutrição analisados são presididos pelo modelo tradicional de formação, pautado numa racionalidade tecnicista e biologicista, divorciada da realidade e dos contextos de prática, caracterizado pela dicotomia entre teoria e prática e incipiente formação sócio-histórico e política, e uma prática pedagógica docente tradicionalista. A partir das argumentações apresentadas, pode-se reconhecer também que essas limitações representam uma crise que se assenta tanto no campo da saúde como na educação, conduzindo, por sua vez, a uma convergência de necessidade de mudanças em ambas as áreas (DEMÉTRIO; ALVES; BRITO, 2016).

No cenário dos últimos dez anos, merece destaque os programas governamentais que buscaram reforçar a articulação entre as instituições formadoras e os serviços de saúde, com vistas a corrigir o descompasso entre a orientação da formação dos profissionais de saúde e os princípios, diretrizes e necessidades do SUS, a exemplo do AprenderSUS, do ViverSus, do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) e do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) (BRASIL, 2007b). Ceccim e Feuerwerker (2004b) sugerem que esta articulação deve envolver outros sujeitos e setores, com integração do ensino, serviço, gestão e controle social, denominado pelos autores de quadrilátero da formação, destacando a importância da presença do movimento estudantil nessa aliança.

Paralelamente à essas estratégias, foi possível instituir reestruturações no ensino superior no contexto brasileiro, decorrentes do Plano de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais – REUNI, lançado em 2008 no Brasil, além de novas formas de ingresso, com o aperfeiçoamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a criação do Sistema Unificado de Seleção (SISU).

O REUNI permitiu, além da expansão das vagas nas universidades, a implementação de novas modalidades de cursos de graduação, consoante a diretriz de revisão das estruturas acadêmicas. Neste cenário, algumas universidades federais brasileiras instituíram a formação em ciclos, com o primeiro ciclo de formação constituído pelos Bacharelados Interdisciplinares, baseado nas propostas pioneiras de Anísio Teixeira. A proposta possui arquitetura curricular modelar e progressiva, o que permite a solução de vários problemas estruturais da universidade brasileira (ALMEIDA-FILHO, 2014). Para Demétrio; Alves e Brito (2016, p. 65), a implementação do BI em Saúde pode ser vista como uma “experiência confluyente quanto aos ideários da reforma sanitária e do ensino superior na área de saúde no Brasil”.

Importa destacar que alterações isoladas como mudanças metodológicas ou oferta de componentes curriculares, conforme argumentação dos autores que compuseram o presente cotejamento analítico, parece não ser capaz de produzir os efeitos desejados. Em que pese o reconhecimento de avanços nas DCN’s (2001) no âmbito das formações em saúde, as quais firmam o propósito de uma formação dirigida ao atendimento das necessidades sociais de saúde da população e de compromisso com o Sistema Único da Saúde, o seu desdobramento em currículos inovadores foi pouco expressivo. Seguramente há um conjunto de variáveis que incidem sobre a pouca reprodutibilidade das DCN’s na consecução de currículos concretos, condizente com suas bases conceituais. É possível supor que as DCN’s favoreceram rearranjos curriculares mais focados na inserção de componentes curriculares com aporte de conteúdos requeridos na sua base normativa, mas que não alteram estruturalmente o referencial da formação sustentado na profissionalização e, portanto, centrado no conhecimento técnico. Referencial que para Almeida-Filho (2014) conduz, na melhor das hipóteses, a formação de técnicos competentes, mas pouco engajados com as questões de saúde pública.

Neste sentido, os Bacharelados Interdisciplinares buscam caminhar na direção de uma “reorientação da formação em saúde por estruturar seu currículo em conformidade com o paradigma da promoção da saúde e com a proposta de reforma cultural e epistemológica do modelo biomédico” (DEMÉTRIO; ALVES; BRITO, 2016, p. 58). Na medida em que os cursos profissionalizantes se dirigem, em última instância, para desfechos que conferem certa materialidade de atuação prática, a constituição dos currículos acaba resultando numa

estruturação cujo ponto de partida e de chegada é a formação de profissionais técnicos e não de cidadãos, ou ainda, a tônica dos arranjos curriculares restritas às dimensões biotecnológicas do campo da saúde e pouco porosas às dimensões emancipatórias dos sujeitos em formação.

Assumindo este pressuposto, o que parece relevante nesta nova conformação acadêmica refere-se ao fato dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) não se pautarem por uma orientação profissional, ou seja, sublinha-se que a formação de subjetividades não está orientada por uma racionalidade fortemente instrumental. Esta questão parece central na proposição dos BI, com modos de organização curricular mais plurais, flexíveis e heterodoxos e, por conseguinte, podendo implicar, também, na atuação dos sujeitos – docentes e discentes – neste cenário de igual modo.

Conforme os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares, esta nova modalidade de formação visa possibilitar o diálogo entre áreas de conhecimento, abdicando da disciplinaridade e rigidez da grade curricular, ao oferecer uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais, superando a formação fragmentada e estritamente profissionalizante, assim como visa utilizar metodologias ativas, nas quais os estudantes serão protagonistas do processo formativo, com autonomia para escolher o seu percurso acadêmico (BRASIL, 2010).

Portanto, os BI se estruturam como primeiro ciclo de formação, oportunizando estudos em diversas áreas de conhecimento, em contraposição aos cursos profissionalizantes tradicionais que, na prática, primam pelo aprendizado técnico e especializado de sua área de formação. Assim, a variante Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – BI em Saúde visa superação dos desafios específicos da formação em saúde.

O Bacharelado Interdisciplinar se caracteriza como curso de graduação com formação geral humanística, científica ou artística, de duração média de três anos, com terminalidade própria, mas também, podendo se configurar como etapa inicial para o ingresso em curso profissionalizante ou para pós-graduação, ou, ainda, para o acesso no mundo do trabalho em ocupações que não determinem formação profissional. O regime de ciclos é compatível com o sistema universitário dos Estados Unidos e com o modelo de Bolonha, na Europa, e apresenta como vantagens: evita a escolha da carreira precocemente, promove a integração entre graduação e pós-graduação, possibilita a flexibilização curricular, admite mudanças no percurso formativo, fomenta a autonomia dos estudantes; diminui a evasão no sistema de ensino; promove modelos de formação interdisciplinar (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

O BI em Saúde foi implantado pioneiramente na Universidade Federal da Bahia, seguido pelo BI em Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e da Universidade

Federal do Sul da Bahia. O projeto pedagógico do BI em Saúde de cada instituição reserva algumas particularidades, mas possuem concepção e princípios muito próximos, como: flexibilidade, autonomia, articulação dos conhecimentos, atualização, interdisciplinaridade e responsabilidade social, fortalecimento da dimensão humana (UFRB, 2014; UFBA, 2014).

Metodologicamente, o BI em Saúde se funda na adoção de modelos pedagógicos ativos e abertos, baseado em métodos e buscando a superação da formação conteudista, com vistas a formar estudantes habilitados para a busca de soluções dos problemas multifacetados da realidade e disposto a estar sempre em processo de aprendizado, mesmo durante sua prática profissional.

Segundo Teixeira *et al* (2013), a partir da experiência da UFBA, os componentes curriculares que são ofertados no BI em Saúde possibilitam que os estudantes obtenham uma visão panorâmica do campo, passando por conceitos histórico, sociológico, antropológico, político e cultural, assim como proporciona reflexões acerca das relações entre os setores público e privado de saúde no Brasil, o que poderia vir a ser um modo de superação dos problemas que, comumente, têm sido apontados nos estudos sobre formação em saúde, mais especificamente em nutrição, tal como foi apresentado neste estudo.

Considerações Finais

O estudo permitiu um panorama da produção científica brasileira sobre o tema Formação em Nutrição no período de 2000-2015. A média da produção é de 1 publicação/ano, com destaque para o ano de 2012 que apresentou 4 publicações, revelando um baixo número de estudos publicados sobre a temática. Os artigos estão distribuídos em 6 periódicos. A principal revista de divulgação foi a Revista de Nutrição e a maioria dos trabalhos é fruto de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos cursos.

Em relação à categoria dimensão de análise, os artigos apresentaram distribuição equitativa entre a dimensão dos processos instituídos na formação, a dimensão dos resultados do processo formativo e a dimensão estrutural dos cursos. Dos artigos que integram este estudo foi possível considerar maior ocorrência de foco de análise em três direções: a) exame do lugar que a área da saúde coletiva ocupa na formação em nutrição, b) análise da estrutura dos cursos a partir de suas bases normativas, c) formação pedagógica dos docentes, entre outros enfoques mais dispersos.

A partir dos resultados achados em relação às temáticas desenvolvidas nos estudos, pode-se constatar que a discussão sobre a formação em nutrição possui três pontos centrais: 1)

a questão docente, que tem apresentado lacunas na formação, principalmente no que diz respeito ao aspecto pedagógico, uma vez que a formação é bastante voltada para os aspectos técnicos e as pós-graduações direcionadas para o aperfeiçoamento de pesquisadores. Como consequência, os professores têm atuado de forma vertical, focados na transmissão do conhecimento e reproduzindo as práticas dos seus mestres; 2) a questão da formação tradicional que aparece predominantemente nos estudos, permite observar a presença de uma estrutura curricular rígida, com esvaziado protagonismo dos estudantes. Verifica-se ênfase nas disciplinas, nos conteúdos técnicos e nos aspectos biológicos, evidenciando a limitação do diálogo da formação em nutrição com as ciências humanas e sociais. Percebe-se, também, pouca articulação entre a teoria e a prática, que muitas vezes é realizada apenas no final do curso, o que distancia os futuros profissionais do que está preconizado para o trabalho em saúde no SUS e da realidade social, dificultando o trabalho dos profissionais na busca por soluções para as reais demandas em saúde; 3) por fim, um conjunto de estudos que apontam possibilidades para esse cenário de formação.

Em linhas gerais, as questões relativas à prática docente e a denominação do modelo de formação tradicional estão imbricadas e se retroalimentam como impasses à superação dos limites apresentados nos estudos. As principais sugestões caminham na direção da flexibilização curricular, colocando o estudante como protagonista no processo formativo e da articulação entre as instituições de ensino e a rede de serviço. Cabe destacar que algumas mudanças têm ocorrido, como o exemplo dos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde. Já em curso, essa modalidade inovadora de ensino superior em saúde caminha na direção da superação dos principais problemas identificados nas graduações em saúde atualmente.

O BI em Saúde visa possibilitar mudanças significativas por meio de uma formação geral, oferecendo uma visão ampliada, com responsabilidade social, valorização da diversidade cultural, compromisso ético e político. A formação em ciclos objetiva também a aproximação desses estudantes com as políticas públicas em saúde e com a realidade das populações. Assim, os futuros bacharéis serão capazes de compreender o indivíduo na sua integralidade, de considerar seu contexto ambiental e social, e de pensar em soluções para os problemas de saúde no âmbito individual e coletivo.

Referências

- AGUIAR, Camilla Botêga; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação e atuação de nutricionistas dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.28, n.2, p. 207-216, mar./abr., 2015
- ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. O Campus Universitário como Campo (de pesquisa). In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da vida Estudantil**. Salvador, Ba: EDUFBA, cap.3, 2011.
- ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. Prefácio. In: TEXEIRA, Carmen Fontes de Souza; COELHO, Maria Thereza Dantas. (Orgs.). **Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**. Salvador, Ba: EDUFBA, p.11-22, 2014.
- AMORIM, Suely Teresinha Schmidt Passos; MOREIRA, Herivelto; CARRARO, Telma Elisa. A Formação de Pediatras e Nutricionistas: A Dimensão Humana. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.14, n.2, p. 111-118, 2001.
- AMPARO-SANTOS, Ligia. *et al.* Projeto pedagógico do programa de graduação em Nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.18, n.1, p.105-117, 2005.
- ANJOS, Tatiana Coletto; DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. A Educação Física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis**, v.19, n.4, p.1127-44, 2009.
- BALTAZAR, Mariângela Monteiro de Melo; MOYSÉS, Samuel Jorge; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p. 285-303, jul./out.2010.
- BANDUK, Maria Luiza Sampaio; RUIZ-MORENO, Lidia; BATISTA, Nildo Alves. A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.13, n.28, p.111-20, jan./mar. 2009.
- BARROS, Nelson Filice. O ensino das ciências sociais em saúde: entre o aplicado e o teórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.19, n.4, p. 1053-1063, 2014.
- BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trab. Educ. Saúde**, v.3, n.2, p. 283- 294, 2005.
- BRASIL. Decreto N° 6.096, DE 24 de Abril de 2007. Institui o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares**. [Brasília], 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde**: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial / Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília, 2007b.

CANESQUI Ana Maria. **Ciências Sociais e Saúde no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Hucitec Editora; 2011.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.9, n.16, p.161-77, 2005.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.5, p.1400-1410, 2004a.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.41- 65, 2004b.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis; LOPES, Roseli Esquerdo. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. **Trab. Educ. e Saúde**, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p. 503-523, 2013.

COSTA, Ester de Queirós; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas. **Ciência & Educação**, v.18, n.3, p. 657-673, 2012.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Rev. Nutr.**, Campinas, v.22, n.1, p. 97-104, 2009.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; MELO NETO, José Francisco. Educação popular e nutrição social: considerações teóricas sobre um diálogo possível. **Interface (Botucatu)**.v.18,n.2, p.1365-1376,2014.

DAS NEVES, Janaina; SOUSA, Anete Araújo; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes. Formação em Nutrição em Saúde Coletiva na Universidade Federal de Santa Catarina. Reflexões sobre o processo de ensino para fortalecer o Sistema Único de Saúde. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.27, n.6, p.761-773, 2014

DEMÉTRIO, Fran; ALVES, Vânia Sampaio; BRITO, Sheila Monteiro. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: a concepção positiva de saúde como referencial teórico (RE) orientador do modelo de formação. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB**: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos. Cruz das Almas: UFRB, 2016, p. 57 - 76.

FERREIRA, Vitória Solange Coelho *et al.* Modos de cuidar e educar a partir do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde. **Interface Comunicação Saúde Educação**. 19 Supl 1, 2015.

FRANCO, ANA Carolina; BOOG, Maria Cristina Faber. Relação teoria –prática no ensino de educação nutricional. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 20, n. 6, 2007.

HENRIQUE, Flávia Conceição dos Santos *et al.* Tendência do campo de avaliação de intervenções públicas de alimentação e nutrição em programas de pós-graduação no Brasil: 1980-2004. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.12, p.2972-2981, 2007.

HONÓRIO, Andréa Riskala Franco; BATISTA, Sylvia Helena. Percepções e demandas de nutricionistas da alimentação escolar sobre sua formação. **Trab. Educ. e Saúde**, Rio de Janeiro, 2013.

HORA, Dinair Leal da *et al.* Propostas inovadoras na formação do profissional para o sistema único de saúde. **Trab. Educ. e Saúde**, Rio de Janeiro, v.11 n.3, p.471-486, 2013.

JUNQUEIRA, Túlio da Silva; COTTA, Rosângela Minardi Mitre. Matriz de ações de alimentação e nutrição na Atenção Básica de Saúde: referencial para a formação do nutricionista no contexto da educação por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n.5, p.1459-1474, 2014.

LUZ, Maria Mercês de Araújo. *et al.* A formação do profissional nutricionista na percepção do docente. **Interface**, Botucatu, v.19, n.54, p.589-601, 2015.

MEDEIROS, Maria Angélica Tavares; AMPARO-SANTOS, Ligia; DOMENE, Semíramis Martins Álvares. A formação de nutricionistas no Brasil: notas para o debate sobre carga horária mínima para integralização curricular dos cursos de graduação. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.26, n.5, p.583-593, 2013.

MEDEIROS, Maria Angélica Tavares; BRAGA-CAMPOS, Florianita Coelho; MOREIRA, Maria Inês Badaró. A integralidade como eixo da formação em proposta interdisciplinar: estágios de Nutrição e Psicologia no campo da Saúde Coletiva. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.27, n.6, p.785-798, 2014.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.13 (Sup2), p. 2133-2144, 2008.

PEREIRA, Ingrid D'avilla Freire; LAGES, Itamar. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? **Trab. Educ. e Saúde**, Rio de Janeiro, v.11 n.2, p.319-338, 2013.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira. *et al.* Percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.25, n.5, p.631-643, 2012.

RECINE, Elisabetta. *et al.* A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.25, n.1, p.21-33, 2012.

SANTANA, Thais Cristina Mantovani; RUIZ-MORENO, Lidia. Formação do nutricionista atuante no Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Nutrire**, São Paulo, v.37, n.2, p.183-198, 2012.

SANTOS, Boaventura Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>> Acessado em: 23 de Janeiro de 2015.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. [s/d].

SILVA, José Paulo Vicente da; TAVARES, Cláudia Mara de Melo. Integralidade: dispositivo para a formação crítica de profissionais de saúde. **Trab. Educ. e Saúde**, v.2 n.2, p.271-285, 2004.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza *et al.* Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.18, n.6, p.1635-1646, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares**. Salvador, 2008. Recuperado em 23 de maio de 2014. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>. Acessado em: 31 de Maio de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica. Núcleo Didático-Pedagógico. **Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**. Santo Antônio de Jesus, 2014.

3. ARTIGO 2. O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: Inovações na Formação Superior

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: Inovações na Formação Superior

Resumo

O Brasil passou por um processo de mudança em suas universidades públicas, objetivando a democratização e a reestruturação da arquitetura do ensino superior federal. Nesse momento de alterações surgiu a proposta de implementação do regime de ciclos, através da criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), com ampla arquitetura curricular em nível de graduação. Após essas alterações ocorridas nas universidades federais brasileiras, tem surgido o interesse de estudar e acompanhar os efeitos dessas mudanças. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar esse novo modelo de formação e sistematizar alguns estudos desenvolvidos sobre os Bacharelados Interdisciplinares, na literatura nacional, com vistas à reflexão sobre este novo modelo de formação. No que se refere especificamente à área da Saúde, foco deste trabalho, essas mudanças sinalizam um caminho de esperança uma vez que a área é marcada por um modelo técnico, focado na doença, hospitalocêntrico, especializado e de viés privatizante, mostrando-se incapaz de atender à ampliação das necessidades sociais por saúde. Dessa forma pode-se destacar a urgência de mudanças na oferta de formação acadêmica para os estudantes e futuros profissionais trabalharem com a promoção da saúde de uma forma mais eficaz, humana e comprometida com as necessidades de suas comunidades. Segundo análise dos estudos desenvolvidos, o BI possibilita trânsito dos estudantes em diversas áreas do conhecimento, flexibilidade curricular, autonomia no processo formativo, superação do pensamento positivista, formação de um pensamento crítico, amadurecimento para escolha profissional, dentre outras características. Busca-se, com isto, superar as falhas da formação em saúde citadas acima, representando uma possibilidade de mudança, no sentido de formar profissionais de saúde a partir de novos princípios, valores, métodos e práticas.

Descritores: formação em ciclos, ensino superior, formação em nutrição, bacharelado interdisciplinar em saúde.

Abstract

Brazil underwent a process of change in its public universities, aiming at the democratization and restructuring of federal higher education architecture. At this moment of change, the proposal for the implementation of the cycle regime was created through the creation of Interdisciplinary Bachelor's (IB), with a wide curricular architecture at the undergraduate level. After these changes occurred in Brazilian federal universities, the interest of studying and monitoring the effects of these changes has arisen. In this sense, the objective of this work is to present this new training model and systematize some studies developed on Interdisciplinary Bachelor's in the national literature, with a view to the reflection on this new training model. With regard specifically to the health area, the focus of this work, these changes signal a path of hope since the area is marked by a technical, hospital-centered, specialized and privatizing disease-oriented technical model, proving incapable of Social needs for health. Thus, it is possible to highlight the urgency of changes in the provision of academic training for students and future professionals to work towards health promotion in a

more effective, humane and committed way to the needs of their communities. According to the analysis of the developed studies, the BI allows student traffic in several areas of knowledge, curricular flexibility, autonomy in the formative process, overcoming positivist thinking, formation of critical thinking, maturation for professional choice, among other characteristics. It seeks to overcome the shortcomings of health education mentioned above, representing a possibility of change, in the sense of training health professionals based on new principles, values, methods and practices.

Keywords: formation in Cycles, higher education, formation in nutrition, bachelor of Interdisciplinary Health.

Introdução

O contexto brasileiro recente permitiu um processo de mudança nas universidades públicas, decorrentes da implementação do Programa de Apoio aos Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Governo brasileiro, por meio do Decreto 6.096/2007, o qual objetivou a democratização e a reestruturação da arquitetura do ensino superior federal.

O REUNI teve como meta ampliar a oferta de vagas em universidades federais, com abertura de novos cursos, principalmente noturnos, ampliação de programas na pós-graduação nas universidades federais e revisão da estrutura acadêmica, por meio da reorganização dos cursos e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem. Outra mudança se constituiu pela realização de novos processos seletivos, incluindo o aperfeiçoamento do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que foi complementado com o Sistema Unificado de Seleção – SISU.

Motivadas pelo contexto do REUNI, propostas mais amplas de arquitetura curricular, em nível de graduação, passam a compor a agenda de debates sobre a reforma acadêmica da educação superior brasileira, a exemplo da proposta de implementação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), que se constitui em uma proposição alternativa ao modelo de formação profissionalizante, conseqüente do reconhecimento de esgotamento dos modelos de graduação hegemônicos e tradicionais, caracterizados por itinerários rigidamente pré-definidos, profissionalização precoce e estrutura curricular engessada (BRASIL, 2010).

Segundo os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, o BI ou o primeiro ciclo é:

(...) o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiram a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. (BRASIL, 2010, p. 3).

Para Almeida-Filho (2008), o BI compreende uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial da formação profissional e acadêmica, desempenhando, dessa maneira, função propedêutica. Apresenta terminalidade própria, ou seja, após a sua conclusão é conferido diploma de bacharel e, por se

constituir também como curso de graduação não profissionalizante, possibilita ao egresso a realização de atividades e funções que não solicitem formação profissional específica.

Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares apresentam 11 princípios que caracterizam essa modalidade de formação, são eles: formação acadêmica geral, alicerçada em produções científicas, tecnológicas, artísticas, social e cultural; formação baseada na interdisciplinaridade; trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular; foco nas dinâmicas de inovações científica, tecnológica, artísticas, social e cultural; permanente revisão das práticas educativas; prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo; vivência na área artística, humanística, científica e tecnológica; mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional; reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos; estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor; valorização do trabalho em equipe (BRASIL, 2010).

No Brasil, foram pioneiros na implantação dos BI a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal do Vale de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) (BRASIL, 2010) e, mais recentemente, na Universidade do Sul da Bahia (UFSB).

O modelo de formação em ciclos é originário dos Estados Unidos, através de instituições que comumente ofertam cursos de bacharelado em ciências, artes ou humanidades, conhecidas como *colleges*. Nesta etapa da formação são ministrados conhecimentos gerais e básicos, terminais, porém de caráter não profissional. Após a conclusão do *college*, os egressos podem ingressar no mercado de trabalho, ou ainda, optar por dar continuidade aos estudos em uma universidade. Dessa forma, essas instituições desempenham papel de ponte entre o ensino médio e a universidade (ALBUQUERQUE; CAMPOS; SILVA JÚNIOR, 2012). Os países europeus também adotaram esse modelo de formação através da Declaração de Bolonha, tratado internacional firmado com o objetivo de unificar os sistemas de formação universitária da União Europeia. Essa declaração gerou uma complexa reforma universitária em todos os países da Europa, visando à reestruturação e melhoria da educação superior. Um dos quesitos abordados na declaração foi a implementação da formação em ciclos, sendo o primeiro ciclo de caráter generalista e o

segundo dirigido a uma pós-graduação (ALBUQUERQUE; CAMPOS; SILVA JÚNIOR, 2012).

No campo da formação em saúde, a implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – BI em Saúde pretende enfrentar as lacunas e limitações da área, na medida em que princípios, concepção e referência de implementação confronta com os principais problemas reconhecidos na literatura científica sobre o tema, quais sejam: formação tecnicista, focada na doença, hospitalocêntrica, especializada e de viés privatizante (CECCIM, 2005). Figura, deste modo, como “uma possibilidade real de mudança, no sentido de formar um novo perfil de profissionais de saúde a partir de princípios, valores, métodos e práticas totalmente renovados” (ALMEIDA-FILHO, 2014, p.21).

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre o alcance do BI como modelo contra-hegemônico de formação em saúde, este trabalho tem o objetivo apresentar esse novo modelo de formação e sistematizar alguns estudos desenvolvidos sobre os Bacharelados Interdisciplinares, na literatura nacional, com vistas à reflexão sobre este modelo de formação. Este artigo abordará a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares no campo da formação em saúde, focando sua atenção sobre os BIS implantados na UFBA e na UFRB, com apresentação de seus arranjos e modos de organização curricular. Em seguida, apresentará uma análise dos estudos já realizados sobre as experiências em curso nestas instituições.

O Bacharelado Interdisciplinar da UFBA

Antes mesmo da implementação do REUNI a Universidade Federal da Bahia - UFBA construía um novo programa de trabalho, o qual tinha como alicerce a reestruturação curricular da Universidade. O programa ficou batizado como “UFBA Nova”, decorrente da influência do movimento da Escola Nova proposta por Anísio Teixeira, e abortado pelo golpe militar de 1964, na Universidade de Brasília (ROCHA *et al.*, 2014).

Em 2008, a UFBA aderiu ao REUNI e sua principal estratégia para cumprir as metas do plano foi justamente a implementação de uma nova modalidade de formação, com a adoção do regime de ciclos, por meio dos Bacharelados Interdisciplinares – BI.

Faz-se necessário sinalizar que a implementação da formação em ciclos na UFBA foi parcial. A priori, havia a pretensão de reformulação geral com a implantação do modelo de ciclos para toda a Universidade. Todavia, a proposta encontrou resistência da comunidade acadêmica, o que resultou na vigência de duas modalidades de formação: a graduação profissionalizante tradicional (denominada de Curso de Progressão Linear - CPL) e o

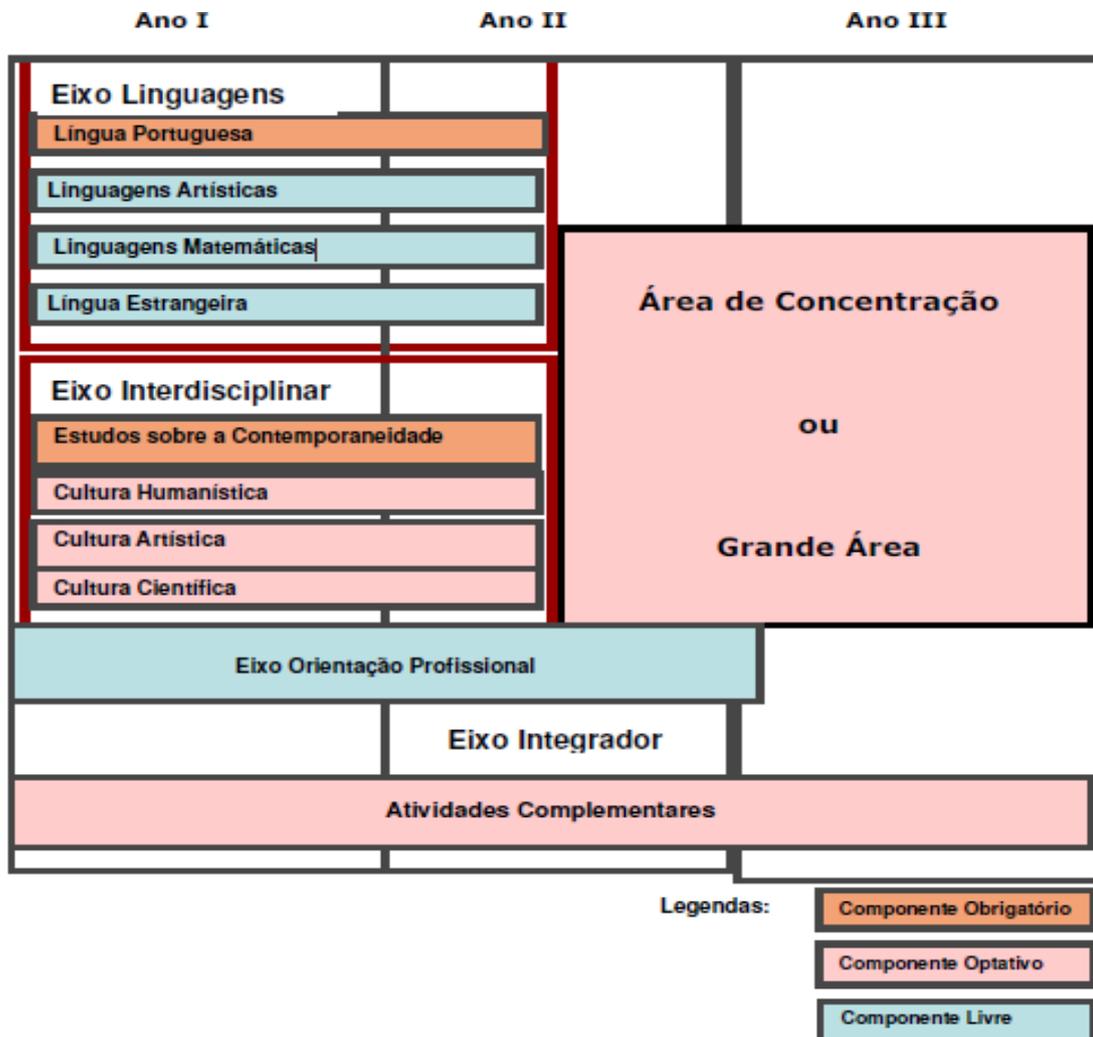
Bacharelado Interdisciplinar. Porém, ao egresso do BI é possível dar continuidade aos estudos ingressando em um curso profissionalizante, através da reserva mínima de 20% das vagas dos cursos tradicionais (LIMA *et al.*, 2015).

Para sediar os Bacharelados Interdisciplinares, a UFBA previu a criação do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC), em junho de 2008, o qual ultrapassa os objetivos do BI, uma vez que inclui “fomentar uma configuração MIT (multi, inter, trans) disciplinar do conhecimento”, por oferecer programas interdisciplinares de pós-graduação, e realização de pesquisa e extensão (ROCHA *et al.*, 2104). O IHAC, além de sediar os Bacharelados Interdisciplinares em Saúde, Humanidades, Artes e Ciência e Tecnologia, também acolhe o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade, o Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, o Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais e o Programa de Mestrado Profissional em Artes.

A duração média do BI é de 6 semestres, com carga horária de 2.400 horas e são oferecidos em quatro modalidades, abrangendo grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde (ALMEIDA-FILHO, 2008). Em relação ao BIS, os componentes curriculares obrigatórios, juntamente com os optativos e livres, apresentam uma visão panorâmica do campo da saúde, e propõe fomentar a discussão da saúde do ponto de vista histórico, político e cultural. O projeto pedagógico propõe a exposição dos estudantes a um campo problemático, assim como busca oferecer instrumentos para que os mesmos se tornem sujeitos autônomos, capazes de “pensar pela própria cabeça” e desenvolver habilidades como ‘tomada de decisão’ e ‘atitude resolutiva’ frente às opções teóricas e práticas presentes na área de saúde. Tem-se a pretensão de que o estudante/futuro profissional desenvolva visão abrangente e compreensiva das problemáticas e necessidades em saúde da população, situado com relação às políticas e sistemas de saúde, espaço no qual poderá ocupar o papel de trabalhador da área de saúde e/ou cidadão (TEXEIRA; COELHO, 2014a).

O Bacharelado Interdisciplinar da UFBA possui sua estrutura curricular baseada em duas Etapas de Formação (Formação Geral + Formação Específica) e um Eixo Integrador comum. As Etapas de Formação estão organizadas em Eixos, Módulos, Blocos e Componentes Curriculares. Como é possível visualizar na Figura 1.

FIGURA 1 – Estrutura curricular do Bacharelado Interdisciplinar da UFBA



Fonte: Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA (UFBA, 2008).

A Etapa de Formação Geral é dividida em dois eixos (Eixo Linguagens e Eixo Interdisciplinar) e a Etapa de Formação Específica também é dividida em dois eixos (Eixo Profissional e Eixo Específico). Há também um terceiro eixo que é o Eixo Integrador.

O Eixo Linguagens da Formação Geral é organizado por quatro módulos de componentes curriculares: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Linguagens Matemáticas e Linguagens Artísticas. Possui três componentes curriculares obrigatórios no módulo de língua portuguesa e os demais são livres. Objetiva promover a aquisição de conhecimentos e habilidades de natureza instrumental que possibilitaram maior acesso ao conhecimento e competências fundamentais e aplicadas do BI (TEXEIRA; COELHO, 2014a; UFBA, 2008).

Já o Eixo Interdisciplinar da Formação Geral está organizado em dois módulos: Estudos sobre a Contemporaneidade e Formação nas três culturas. Composto por dois

componentes curriculares obrigatórios e quatro optativos. Este eixo objetiva: a) proporcionar ampla compreensão da atualidade nos seus múltiplos aspectos promovendo condições para uma intervenção mais lúcida e eficiente nos processos sociais, b) possibilitar o trânsito dos estudantes nas três culturas que constituem os saberes elaborados, produzidos pela humanidade (TEXEIRA; COELHO, 2014a; UFBA, 2008).

O Eixo Específico da Formação Específica é composto por duas modalidades: Grande Área e Área de Concentração. O objetivo do eixo é proporcionar competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber teórico ou teórico/prático, disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar (UFBA, 2008). Já o Eixo Profissional da Formação Específica tem como objetivo central auxiliar os estudantes em suas escolhas durante seu percurso na universidade (UFBA, 2010).

A modalidade Grande Área pode se constituir de, no máximo, um terço de componentes curriculares obrigatórios, básicos e essenciais da grande área de formação cursada (Saúde, Artes, Humanidades ou Ciência e Tecnologia). Os demais componentes são optativos, também referentes à grande área de formação escolhida. Esses optativos são ofertados pelo instituto dos BIs ou pelas diversas unidades da UFBA, exemplo, estudantes do BI em Saúde devem cursar componentes nas unidades de saúde. Na carga horária específica do BI em Saúde, nesse eixo é necessário cursar três componentes curriculares obrigatórios e 11 optativos (UFBA, 2008).

A modalidade Área de Concentração compõe-se de disciplinas e atividades necessárias ao desenvolvimento de um perfil acadêmico e/ou ocupacional em campos de saberes e práticas. Por isso, não pode ser definida como mera antecipação dos estudos básicos de carreiras profissionais e acadêmicas. A escolha dessa área de concentração ocorre no quarto semestre. Não são oferecidas áreas de concentração pelo Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, mas os estudantes do BIS podem cursar áreas de Concentração disponibilizadas por alguns institutos, a exemplo da área de Estudos do Comportamento e Subjetividade (Instituto de Psicologia) e Estudos das Cidades, oferecida pelo próprio IHAC (UFBA, 2008).

O Eixo Integrador é composto pelas Atividades Complementares (360h). Objetiva articular a etapa de formação geral e de formação específica, assim como busca desenvolver responsabilidade social e competências relacionais nos estudantes (ROCHA *et al.*, 2104; UFBA, 2008).

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi criada em julho de 2005, através da Lei nº 11.151, no contexto de expansão da rede federal de ensino superior, com interiorização dos *campi* das universidades (BRASIL, 2005; NACIF, 2016). Com início das atividades acadêmicas em 2006, a UFRB foi concebida como um modelo *multicampi*. Inicialmente com cinco centros acadêmicos e, posteriormente, em 2013, mais dois centros foram implantados, totalizando hoje sete centros acadêmicos, localizados em seis municípios da Região do Recôncavo Sul da Bahia, sendo eles: o Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) situados na cidade de Cruz das Almas; o Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL) situado em Cachoeira; o Centro de Formação de Professores (CFP) situado em Amargosa; o Centro de Ciências da Saúde (CCS), situado no município de Santo Antônio de Jesus; o Centro de Energia, Tecnologia e Sustentabilidade (CETENS), situado em Feira de Santana; e o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), situado em Santo Amaro.

O CCS foi inaugurado no ano de 2006, abrigando os cursos de graduação em Enfermagem, Nutrição e Psicologia. O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e o curso de Medicina foram integrados ao centro em 2009 e 2013, respectivamente (NACIF, 2016).

O BIS da UFRB, semelhante ao da UFBA, foi criado com objetivo de ofertar uma formação ampla, interdisciplinar, humanística, artística e científica, buscando estruturar o projeto pedagógico a partir da diversidade, da relação com a sociedade e de práticas pedagógicas dialógicas. Desse modo, o novo modelo formativo almejou também permitir contato direto com desafios da realidade política, econômica e social (NACIF, 2016; SANTANA *et al.*, 2016).

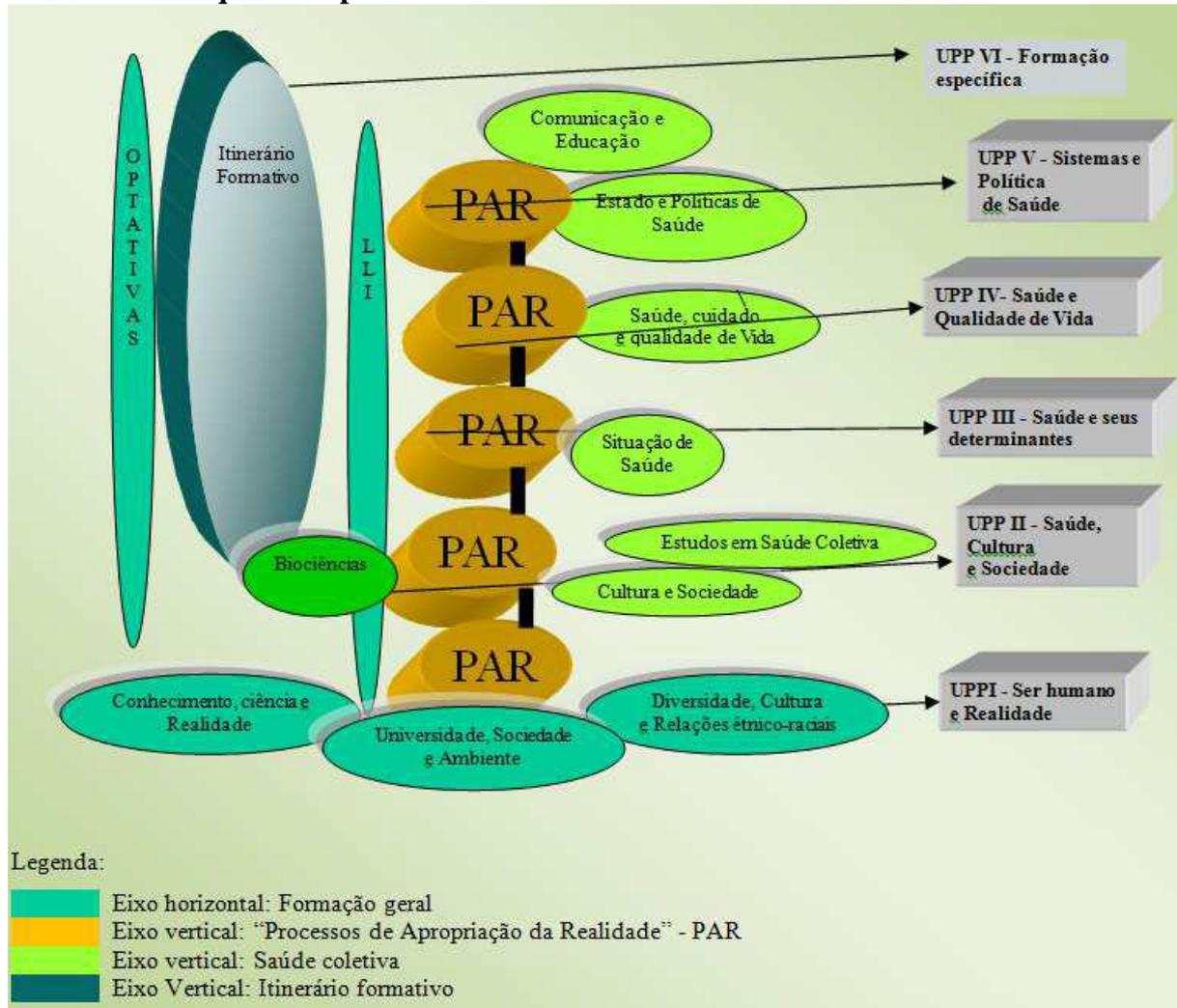
O primeiro ciclo de formação tem intuito de ampliar as competências dos futuros profissionais, para além da dimensão cognitiva e técnica, agregando competências organizacionais, comunicativas, sociais e comportamentais. Espera-se que os estudantes do curso desenvolvam um conjunto de competências, são elas: 1) Compreender/Conhecer a realidade; 2) Transformar a realidade; 3) Desenvolver conduta ética moral; 4) Realizar práticas interdisciplinares; 5) Agir com autonomia; 6) Desenvolver habilidades de comunicação (SANTANA *et al.*, 2016).

O BIS da UFRB possui carga horária total de 2.531 horas, com integralização mínima em três anos. São 1.343 horas de atividades obrigatórias, 952 horas de componentes curriculares optativos, 136 horas de componentes eletivos e 100 horas de atividades

complementares (UFRB, 2014). Integralizando esse primeiro ciclo o estudante pode dar continuidade aos estudos, optando por um curso profissionalizante; se desejar poderá também cursar uma pós-graduação ou ingressar no mundo do trabalho (SANTANA *et al.*, 2016).

Na Figura 2 é possível visualizar que a estrutura curricular do BIS da UFRB é constituída a partir de eixos integrativos horizontais e verticais, “que funcionam como elementos centrais, em torno dos quais os saberes, de forma integrada, promovem um movimento de crescente complexidade” (UFRB, 2014, p.48). Diante disso, por possuir “caráter dinâmico e integrado”, os semestres do curso são considerados como Unidades de Produção Pedagógica – UPP, organizados em eixos temáticos: a) “Ser Humano e Realidade”; b) “Saúde, Cultura e Sociedade”; c) “Saúde e seus Determinantes”; d) Saúde e Qualidade de Vida”; e) “Sistemas e Políticas de Saúde”; f) “Específico”. Os eixos articulam módulos, que se constroem a partir da integração de diferentes núcleos de saberes (UFRB, 2014).

FIGURA 2. Esquema representativo da matriz curricular do BI em Saúde da UFRB.



Fonte: UFRB, Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, 2014.

A primeira UPP busca possibilitar uma formação cidadã, política, ética e crítica para os estudantes. Com estudos de formação geral, objetiva-se também criar condições para compreensão e análise da realidade e das diversas formas de conhecimento.

Na segunda UPP inicia os estudos da Saúde Coletiva, por meio de módulos que contemplam as três grandes áreas (Epidemiologia, Planejamento e Políticas de Saúde e Ciências Sociais em Saúde) e vão até a UPP V, objetivando promover uma abordagem de uma concepção ampliada de saúde. Soma-se o módulo de Laboratório de Língua Inglesa (LLI), que se estende até a UPP V, e também começa a formação básica na área biológica com o módulo de “Biociências”.

Na UPP seguinte (terceira) dar-se continuidade ao estudo das áreas da Saúde Coletiva e ao LLI, assim como inicia o itinerário formativo. No IV e V UPP mudam-se os componentes curriculares, mas é mantida a mesma organização do III.

O eixo composto pelos módulos “Processos de Apropriação da Realidade- PAR” é transversal ao curso, ao passo que inicia na UPP I e acontece até a UPP V. O PAR busca articular ações de pesquisa, extensão e ensino, em comunidades de Santo Antônio de Jesus, e “desempenha o papel de promover com maior vigor a interdisciplinaridade, por meio do diálogo entre os módulos e docentes de distintas áreas de conhecimento no tratamento dos temas assumidos em cada UPP” (UFRB, 2014, p. 52).

A UPP VI é composta unicamente pelo itinerário formativo. Esse momento representa a conclusão da formação na área biológica nesse ciclo, sendo mais direcionado para a formação específica, sendo um espaço de escolha de componentes curriculares optativos, escolhidos de acordo com o curso pretendido. O itinerário formativo tem início na UPP III e finaliza na UPP VI, mas o estudo das ciências biológicas começa na UPP II com Biociências.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso os eixos, módulos e núcleos de saberes são articulados através da interdisciplinaridade, considerada como dispositivo pedagógico estratégico presente na formação desses estudantes. Para Santana *et al.* (2016), a interdisciplinaridade no BIS da UFRB concretiza-se a partir de arranjos pedagógicos inspirados pelos enfoques que baseiam o debate na área, a saber: a vinculação contínua com uma realidade concreta; a indução de processos dialógicos entre os diversos sujeitos; a criação de espaços diversificados de aprendizagem (presenciais e virtuais); o convívio pedagógico entre educadores de distintos campos disciplinares; a constituição dos módulos, que agregam em torno de um programa de ensino saberes de diferentes disciplinas, de modo que “a interdisciplinaridade assume um exercício diário de olhar, de agir, de pensar e de comunicar-se” (SANTANA *et al.*, 2016, p. 50).

Vale ressaltar, que a UFRB, inicialmente, ofertou vagas do BIS e dos demais cursos profissionalizantes do CCS, a saber: Nutrição, Psicologia e Enfermagem. Posteriormente, em 2014, após intensos debates com a comunidade, o Conselho Diretor aderiu, pioneiramente, ao modelo de ciclos com “entrada única” pelo BIS, o que significa dizer que a realização do primeiro ciclo no BI se tornou obrigatório para o ingresso no segundo ciclo - os cursos profissionalizantes. (MEIRELES *et al*, 2016). Essa mudança fez com que houvesse reestruturação curricular também nos cursos de Nutrição, Enfermagem e Psicologia para que os dois ciclos estivessem o mais alinhados possível. Contudo, a busca majoritária pelo curso de medicina no segundo ciclo e, conseqüentemente, vagas não preenchidas nos outros provocou revisão do modelo de acesso aos cursos do CCS e, a partir do ano de 2015, o Conselho do CCS deliberou pela manutenção da entrada única, a fim de salvaguardar a formação em ciclos, mas a escolha do curso profissionalizante seria feita, antecipadamente ao ingresso na universidade, durante o processo seletivo.

Análise das experiências nos Bacharelados Interdisciplinares

A estrutura curricular proposta pelo BIS da UFBA, com uma matriz maleável, evidencia quanto o modelo formativo proporciona flexibilidade às escolhas e autonomia nos processos formativos dos estudantes, os quais passam a ocupar o papel de protagonistas na construção da sua formação. Com esse formato, o modelo também favorece o desenvolvimento de pró-atividade/atitude, possibilita a interdisciplinaridade através da articulação entre e dentro das grandes áreas, preza por uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais, e pelo desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes transversais às competências técnicas (BRASIL, 2010).

Essas mudanças sinalizam um caminho que pode trazer a superação da visão positivista e autoritária do processo de construção do conhecimento, presente nas rígidas grades curriculares vigentes de forma hegemônica nas universidades. Neste sentido, a flexibilidade que o modelo do BIS proporciona vai ao encontro da apreensão de um currículo como espaço vivo, no qual os sujeitos expressam sua voz e determinam seus passos na construção do conhecimento, tal como concebido por Santos (2013, p. 36), proporcionando, assim, uma “formação enquanto fenômeno que se desenvolve a partir da identidade e do pertencimento dos sujeitos”.

Matos (2016, p. 115) compreende o BI da UFBA como uma proposta que possui potencial transformador da educação universitária. Todavia, a autora argumenta que sua

adoção pode “parecer algo simples em uma primeira análise, mas abarca uma série de interrogações, revisões, disputas, tensionamentos e desdobramentos do espaço universitário”, tendo em vista que a sua implementação sugere novas formas de existência da educação superior, interrogando, de alguma forma, os modelos clássicos.

Albuquerque, Campos & Silva Júnior (2012) discutem sobre a contribuição do BI da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) para a formação de engenheiros, e alegam que mesmo sem um conjunto de dados sólidos que assegurem seus benefícios, essa nova modalidade de formação vem se apresentando como uma possível solução para os principais problemas enfrentados na graduação tradicional brasileira e, por isso, passa a ser uma tendência na Educação Superior. Entre os benefícios, os autores ressaltam o adiamento da escolha profissional tornando-a mais madura, a diminuição da evasão e a melhora da formação qualitativa dos engenheiros devido à interdisciplinaridade e a formação humanística e social oferecida.

Lima *et al.* (2015) corroboram com os autores citados acima em relação a criação dos Bacharelados por ser considerada uma alternativa para superação das fragilidades dos cursos profissionalizantes tradicionais, mesmo que o projeto novo venha enfrentando barreiras. Para os autores, o BI e a graduação tradicional se distinguem em dois principais pontos: a formação geral e ampliada e o caráter explicitamente inter-transdisciplinar.

Os autores se baseiam nas ideias de Almeida-Filho (2005) para refletir sobre a presença da interdisciplinaridade no BI. Desse modo, como na arquitetura dos Bacharelados Interdisciplinares está previsto o trânsito sistematizado dos estudantes por diferentes unidades acadêmicas, para o autor, trata-se de uma movimentação transdisciplinar. O termo refere-se a sujeitos que transitam por diversos campos disciplinares procurando compreender a complexidade dos objetos de modo integral, em busca da construção de “um novo olhar e, eventualmente, novos campos de intervenção, com possibilidade de formular um objeto complexo por diferentes perspectivas que dialogam entre si de modo transversal” (LIMA *et al.*, 2015, p.133).

Apesar da matriz curricular também ser constituída por uma base de componentes obrigatórios, os componentes livres e optativos do BI estão em maior número, o que incentiva a possibilidade de trânsito em distintos componentes, demandando do estudante atitude discricionária e exercício autônomo do seu processo formativo. Para Lima *et al.* (2015) estas vivências são fundamentais na formação, posto que ultrapassa uma educação baseada apenas no desenvolvimento do conhecimento cognitivo.

Toda essa compreensão positiva sobre a existência do BI é reafirmada por egressos do curso do BI da UFBA quando questionados sobre sua experiência. Isto é apresentado no estudo de Lima *et al.* (2016), no qual os estudantes relacionam a vivência com amadurecimento, aperfeiçoamento, “visão crítica”, acesso a conhecimentos importantes, que “abriu a cabeça”, “ampliou os horizontes” e possibilitou uma escolha profissional consolidada.

No estudo de Mota e Teixeira (2016), as autoras apreenderam como pontos positivos para os estudantes do BIS da UFBA a experiência de descobertas, interdisciplinaridade, construção de uma visão ampla, aproximação com conhecimento de diversas áreas, autonomia e reconhecimento da participação ativa do processo de ensino-aprendizagem. Esta apreensão também está expressa na narrativa de egressos do BIS na UFRB, com manifestações de satisfação representadas por evocações como “formação diferenciada e ampliada, enriquecida pelo diálogo com os diversos campos do saber” (SOUZA *et al.*, 2016, p.132), “inquietações e ressignificações” (p.134), “ser proativo e me responsabilizar pelo meu aprendizado” (p.142), “escolhas maduras sobre o meu projeto de vida”, “vivências incríveis e construções de saberes sensíveis à realidade” (p. 140). Em suma, com relatos que evidenciam uma preocupação para além da mera obtenção de um diploma de nível superior, eles apontaram a vivência do BI como bastante vantajosa e afirmaram que optariam novamente por esse percurso formativo.

Ocorre que mesmo apresentando inúmeros benefícios, os Bacharelados Interdisciplinares e os programas de expansão da educação superior também enfrentaram/enfrentam críticas e desafios. As críticas referente à expansão ocorreu mais no momento de implementação dos programas e questionavam basicamente a possibilidade de perda da qualidade do ensino decorrente da sobrecarga dos professores e da existência de turmas com muitos alunos.

Em relação aos desafios enfrentados pelo BI da UFBA, para Lima *et al.* (2015), a maioria dessas problemáticas está enraizada na implantação do BI da UFBA. Por se tratar de um projeto que geraria mudanças na estrutura universitária, a implementação do novo modelo formativo gerou movimentos de resistência, baseado na disputa de poder, por parte dos cursos tradicionais. Teixeira e Coelho (2014b) também acreditam que um dos desafios centrais que o BI enfrentou diz respeito à tensão criada entre os BIs e as unidades acadêmicas e cursos de formação tradicional.

Com a resistência estabelecida, a saída foi a implementação parcial da reforma, resultando na existência de dois modelos de formação distintos na UFBA, dando espaço para o surgimento da competitividade entre os estudantes, ocasionando conflitos e discriminação,

postura adotada até por alguns professores de cursos tradicionais. Diante desse cenário, muitos alunos do BI passam a adotar uma postura ‘militante’ do seu curso (LIMA *et al.*, 2015).

Em verdade, o que parece ocorrer é um desconhecimento do ‘novo’ projeto (objetivos, diretrizes, princípios, operacionalização), devido à resistência e disputa gerada. A maioria dos institutos não demonstrou preparo para receber a nova modalidade formativa e deu continuidade às posturas tradicionais, tornando debilitada a necessária articulação entre os CPL’s e os BIs.

Contudo, com base nos estudos realizados, o principal problema enfrentado refere-se às questões operacionais. O Sistema Acadêmico - Siac, sistema informatizado no qual são feitos todos os trâmites acadêmicos da UFBA, foi mantido, sendo que o mesmo opera segundo a lógica de matrizes curriculares disciplinares. Cada CPL possui sua matriz, composta majoritariamente por componentes obrigatórios, e se baseia nela durante todo o processo de matrícula dos seus alunos, diferente do BI, que utiliza diferentes matrizes curriculares. Desse modo, o sistema utilizado torna-se incompatível para o processo de matrícula dos Bacharelados Interdisciplinares (LIMA *et al.*, 2015).

Essa dificuldade em operar o sistema para matrícula dos estudantes do BI decorre do fato de que a maioria dos componentes curriculares - CC são obrigatórios nos BI’s da UFBA , com isso o número de componentes optativos ou livres é grande, inclusive com trânsito obrigatório em áreas diferentes da grande área de concentração do estudante (exemplo: alunos do BI em Saúde precisam cumprir ao menos dois CC na cultura humanística e dois na cultura artística). Desse modo, no processo de matrícula, é necessário acessar a matriz de diversos cursos para realizar a matrícula de um estudante do BI. Processo diferente do vivido na maioria dos cursos tradicionais, que por possuir sua matriz composta majoritariamente por disciplinas obrigatórias e algumas optativas - cerca de sete disciplinas -, faz com que o estudante solicite praticamente todas as disciplinas de uma única matriz.

Outra problemática que ocorre durante a matrícula é referente ao fato dos estudantes dos CPL’s serem ‘prioridade’ para as vagas dos componentes curriculares e para o estudante do BI restam apenas algumas vagas reservadas. Então, os estudantes dos cursos tradicionais fazem as escolhas dos CCs de acordo com as matrizes curriculares de seus cursos e se matriculam via rede de computadores, necessitando comparecer presencialmente apenas para sanar alguns problemas que surgem neste processo. Oposto do que acontece com os estudantes do BI que fazem a solicitação dos CCs na primeira etapa, mas muitas vezes suas solicitações não são atendidas, pois nesse processo de solicitação, a prioridade foi dos alunos

do curso tradicional. Com isso, os estudantes do BI frequentemente necessitam comparecer a segunda etapa da matrícula (etapa presencial), para fazer remanejamentos e verificar quais CCs ainda possuem vagas disponíveis.

A articulação do BI com as demais unidades da universidade também aparece como uma dificuldade recorrente. Em um estudo buscando conhecer e apresentar o BI da UFBA a partir da perspectiva dos estudantes, Mazoni, Custódio e Sampaio (2011) apresentam relatos de alunos que evidenciam a existência dessa dificuldade de articulação do BI com as demais unidades da Instituição.

Lima *et al.* (2015) sinalizam também as limitações encontradas na efetivação da interdisciplinaridade, porém é argumentado que essa não é uma dificuldade particular do BI. Para os autores, há uma dificuldade geral em conseguir executar na prática a interdisciplinaridade, por se tratar de algo que se refere muito mais a um conceito teórico. Além disso, grande parte dos professores possuem formação disciplinar tradicional e a proposta interdisciplinar ainda é ‘nova’ no meio acadêmico. Atenta a essa dificuldade em realizar a interdisciplinaridade, Santos (2013) sinaliza a importância de “não confundir interdisciplinaridade com mera retórica, nem com um dispositivo didático-metodológico” (SANTOS, 2013, p. 43).

Contudo, os estudos realizados, sobre a experiência dos Bacharelados Interdisciplinares em algumas universidades, sinalizam que mesmo visualizando limitações, a proposta traz melhorias para o processo formativo, sobretudo, devido a sua estrutura curricular flexível, a interdisciplinaridade e a possibilidade de amadurecimento na escolha profissional. Segundo os trabalhos encontrados, essas características podem levar autonomia, pró-atividade, protagonismo e a construção de um conhecimento ampliado e conectado para a formação dos estudantes. Dessa forma, compreende-se que os BI’s vêm apontando novas rotas para melhoria da qualidade acadêmica.

Vale destacar que a maior parte desses trabalhos realizam avaliações sobre a experiência dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, devido a baixíssima produção de trabalhos que avaliem a experiência da implantação desse curso na UFRB.

Considerações Finais

Os Bacharelados Interdisciplinares surgem no contexto de expansão, democratização e interiorização das Universidades Federais. Baseado em modelos já existentes em outros países, com alterações para o contexto brasileiro, o BI apresenta-se como uma modalidade de

curso de formação superior com arquitetura curricular diferenciada. Esse modelo formativo busca a formação de profissionais mais maduros, com visão ampliada, com base humanística, política e social, capacidade de tomada de decisão crítica frente às complexas questões atuais, conscientes de sua posição social no mundo, capaz de atuar e transformar a realidade em que vive.

Cabe observar que poucas e incipientes são as críticas desenvolvidas sobre a proposta do BI, o que pode ser decorrente do fato da maioria dos trabalhos serem relatos de experiências de ensino, pesquisa ou extensão, bem como uma apresentação do processo de implantação desta modalidade de formação. Das críticas existentes, a maioria refere-se ao BI da UFBA, justamente por ser a instituição com maior quantitativo de análises realizadas. Demonstra-se, portanto, necessário avançar nesse aspecto avaliativo, inclusive no intuito de contribuições para o aperfeiçoamento desse inovador modelo de formação.

Um dos grandes desafios enfrentados para a implantação desse modelo de formação parece ser a resistência às mudanças por parte do tradicionalismo acadêmico traduzido no caráter profissionalizante dos cursos superiores no Brasil. Essa resistência aparece como raiz para alguns outros desafios como a difícil articulação entre o curso e as demais unidades das universidades, e prejuízos operacionais, por parte dos estudantes, frente a um sistema formulado para o funcionamento dos cursos de progressão linear (CPL's).

Mais especificamente para a saúde, o BI traz contribuições significativas, uma vez que o modelo de formação visa promover uma formação universitária pautada na flexibilização curricular, no uso de metodologias ativas, na dialogicidade, na interdisciplinaridade, no fortalecimento da autonomia dos sujeitos, no protagonismo estudantil em seu percurso acadêmico e na visão ampliada de saúde trilhando, então, caminhos que direcionam para o rompimento com a formação superior hegemônica, caracterizada pelo perfil profissionalizante, biologicista, com especialização precoce e transmissão de conhecimento compartimentalizada.

Desse modo, é possível perceber que essas mudanças possuem potencial para incidir sobre o perfil do conjunto de profissionais de saúde que fizerem essa trajetória, podendo, então, gerar consequências positivas para a assistência à saúde, que tem apontado como uma de suas principais dificuldades o modelo hegemônico da formação em saúde no país.

Referências

ALBUQUERQUE, Sarah Jéssika da Pontes; CAMPOS Nathalia de Moraes Dias; SILVA JÚNIOR, José Fidelis. **Os Bacharelados Interdisciplinares e sua contribuição para minimizar a deficiência brasileira na formação de engenheiros.** In: XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia - COBENGE, 2012, Belém.

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. Prefácio. In: TEXEIRA, Carmen Fontes; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas (Orgs.). **Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.** Salvador: EDUFBA, 2014, p. 11 – 22.

ALMEIDA-FILHO, Naomar Monteiro. Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde. **Saúde e Sociedade**, v.14, n3, p. 30-50, 2005.

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. Universidade Nova no Brasil In: SANTOS, Boaventura Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>> Acessado em: 14 de mar. de 2016.

BRASIL. Lei no 11.151, de 29 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília - DF, segunda-feira, 1 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/legislacao>>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf> Acesso em: 13 mar. 2016.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.9, n.16, p.161-77, 2005.

LIMA, Monica *et al.* Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia: considerações sobre a implantação do projeto. **Athenea Digital**. v.15, n.3, 2015.

LIMA, Monica *et al.* Transição dos Bacharelados Interdisciplinares para a Formação em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v.36, n.1, 2016.

MATOS, Marília Neri. **A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia.** Salvador, 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

MAZONI, Ítalo; CUSTÓDIO, Lélia & SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. O Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia: O que dizem os estudantes? In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: Edufba, 2011, p. 229-248.

MEIRELES, Everson et al. Notas sobre o processo de construção da formação em regime de ciclos no campo da saúde. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos**. Cruz das Almas: UFRB, 2016, p. 21- 30.

MOTA, Verônica de Lima Vidal; TEIXEIRA, Carmen Fontes. A percepção dos graduados do BI em Saúde sobre a trajetória acadêmica no curso no período 2009-2011. In: **Interdisciplinaridade na Educação Superior: o Bacharelado em Saúde**. COLEHO, Maria Thereza Ávila Dantas; TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2016. p. 223-244.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade. Emergência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: desafios e percurso na construção de inovações curriculares. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos**. Cruz das Almas: UFRB, 2016, p. 21- 30.

ROCHA, Marcelo Nunes Dourado *et al.* Educação Superior em Saúde: contexto institucional de criação do Bacharelado Interdisciplinar. In: ROCHA, Marcelo Nunes Dourado. **Educação superior no Brasil: tendências e perspectivas da graduação em saúde no século XXI** / Marcelo Nunes Dourado Rocha. - Salvador: 2014. p. 91-107. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva. Instituto de saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves *et al.* O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos**. Cruz das Almas: UFRB, 2016, p. 31- 56.

SANTOS, Eliete Nunes. **Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA: Percepções discentes sobre currículo e formação**. Salvador, 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre a Universidade). Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, Fabíola Fabianne Dantas *et al.* Narrativa de egressos acerca do percurso formativo no BIS/CCS/UFRB. In: Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos**. Cruz das Almas: UFRB, 2016, p. 129-146.

TEXEIRA, Carmen Fontes; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. A Construção do Projeto Político-Pedagógico do BI em Saúde: transformando um sonho em realidade. In: _____ (Orgs.). **Uma experiência inovadora no ensino superior**: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Salvador: EDUFBA, 2014a, p. 53-72.

TEXEIRA, Carmen Fontes; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. Processo de implementação do Projeto Político-Pedagógico do BI em Saúde 2008-2011: fazendo caminhos ao andar. In: _____ (Orgs.). **Uma experiência inovadora no ensino superior**: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Salvador: EDUFBA, 2014b, p. 73 – 107.

TEIXEIRA, Carmen Fontes *et al.* Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p.1635-1646, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares**. Salvador, 2008. Recuperado em 23 de maio de 2014. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>. Acessado em: 31 de Maio de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos - IHAC. **Programa de orientação acadêmica**. Salvador: [s.n.], 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica. Núcleo Didático-Pedagógico. Santo Antônio de Jesus, 2014.

4. ARTIGO 3. Narrativas de estudantes: a contribuição do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde para a formação do nutricionista

Narrativas de estudantes: a contribuição do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde para a formação do nutricionista

Resumo

O mundo contemporâneo e as transformações ocorridas repercutem na saúde de tal modo que os complexos problemas de saúde demandam do nutricionista novos atributos. Assim, é notória a necessidade de mudanças no processo formativo desses profissionais. Em que pese a relevância dos esforços empreendidos até o momento, não se pode assumir que os mesmos foram capazes de se traduzir em mudanças significativas nos modelos e processos formativos. Foi nesse cenário de necessidade de mudanças concretas que os Bacharelados Interdisciplinares – BI foram implementados, apresentando-se como uma proposta mais ampla de arquitetura curricular em nível de graduação, através do regime de ciclos. O presente estudo tem por objetivo analisar as contribuições dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) para a formação em Nutrição, na perspectiva dos estudantes que vivenciam este processo. A pesquisa foi desenvolvida com sete estudantes de Nutrição, da UFBA e da UFRB, todos egressos do BIS, através de entrevista narrativa tendo como foco suas trajetórias acadêmicas. As narrativas indicam que o BIS contribuiu significativamente no processo de formação destes estudantes devido à construção do conhecimento acontecer de forma coletiva, dialógica e baseada nas experiências cotidianas. Evidencia-se também a flexibilidade deste modelo, que proporciona autonomia e liberdade aos estudantes, bem como a relação entre os sujeitos por ser pautada no respeito e na horizontalidade. Ademais, a interdisciplinaridade foi fortemente mencionada, por estar como princípio basilar durante todo o processo formativo. Além disso, destaca-se que a nova modalidade de curso caminha na direção da superação de vários limites impostos pelo modelo hegemônico de formação em saúde e em Nutrição.

Descritores: formação em ciclos, ensino superior, bacharelado interdisciplinar em saúde.

Abstract

The contemporary world and the transformations that have occurred have repercussions on health in such a way that complex health problems demand from the nutritionist new attributes. Thus, the need for changes in the training process of these professionals is notorious. In spite of the relevance of the efforts undertaken so far, it can not be assumed that they were able to translate into significant changes in the training models and processes. It was in this scenario of the need for concrete changes that the Interdisciplinary Bachelor's - BI were implemented, presenting itself as a broader proposal of curricular architecture at undergraduate level, through the cycle regime. The present study aims to analyze the contributions of the Interdisciplinary Bachelor (BI) for the training in Nutrition, from the perspective of students who experience this process. The research was developed with seven Nutrition students, from UFBA and UFRB, all BIS graduates, through a narrative interview focusing on their academic trajectories. The narratives indicate that the BIS contributed significantly in the formation process of these students due to the construction of knowledge

happening in a collective, dialogic and based on daily experiences. It also shows the flexibility of this model, which provides students with autonomy and freedom, as well as the relationship between the subjects to be guided in respect and horizontality. In addition, interdisciplinarity was strongly mentioned, since it is a basic principle throughout the formative process. In addition, it is emphasized that the new modality of course is moving towards the overcoming of several limits imposed by the hegemonic model of health and nutrition training.

Keywords: formation in cycles, higher education, bachelor of interdisciplinary health.

Introdução

A formação superior em saúde tem sido pautada amplamente na literatura científica desde a VIII Conferência Nacional de Saúde – CNS, em 1986, ocasião na qual também foi debatida a inadequação técnica, ética e social da formação em recursos humanos em saúde no contexto brasileiro. Parte desta discussão advém do reconhecimento de um modelo de formação pautado em uma concepção reducionista da doença e da saúde, de tal modo que movimentos e debates em torno da necessidade de mudanças na formação em saúde foram ganhando força na esteira do movimento da Reforma Sanitária Brasileira.

Na condição de herdeiro do desenvolvimento da ciência moderna, o campo da saúde é fortemente influenciado pelo paradigma cartesiano, resultando na concretização do modelo biomédico, que se apresenta como alicerce da formação em saúde. Neste modelo, o corpo humano é representado analogamente a uma “máquina”, com partes inter-relacionadas, sendo a doença a consequência de um dano na mesma, cuja tarefa médica seria o conserto dessas partes (CAPRA, 2006). A denominação do termo ‘biomédico’ refere-se à estreita ligação da produção de conhecimento nessa área com o campo da Biologia. Dessa maneira, a divisão cartesiana e o modelo biomédico influenciam a prática da atenção à saúde em vários e importantes aspectos, como também a formação em saúde (CAMARGO JR, 2005).

O que se pode observar como resultado dessas influências na formação em saúde é um modo de organização das estruturas curriculares com conteúdos fragmentados em disciplinas, a fim de concentrar-se em partes cada vez menores do corpo, valorização dos aspectos biológicos, dificultando a possibilidade de conexão entre os conteúdos estudados, foco em problemas de saúde individuais e negligenciando a característica multifacetada do adoecimento. São características hegemônicas da formação em saúde a especialização, a dependência de tecnologias sofisticadas, o predomínio da formação hospitalar, o foco nos aspectos biológicos e tecnológicos da assistência (CECCIM, 2005; ROCHA, 2014).

Para Rossoni e Lampert (2004), a formação em saúde necessita do deslocamento de uma visão hospitalocêntrica e medicalizadora para uma visão interdisciplinar, crítica e humanística, capaz de formar profissionais que atuem de acordo com os princípios do SUS e em consonância com os direitos humanos, mais especificamente, o Direito à Saúde. Faz-se necessário deslocar a compreensão da saúde de uma noção de ausência de doença para seu entendimento como um “objeto” complexo e multifacetado, que agrega várias dimensões da vida (ALMEIDA-FILHO, 2011).

Segundo Almeida-Filho *et al.* (2014), diversos autores afirmam que a ausência de uma perspectiva humanística e a compartimentalização do conhecimento são fatores que incidem negativamente na formação dos profissionais de saúde e, conseqüentemente, nos modelos de atenção e cuidados em saúde. É relativamente consensual na literatura que há um distanciamento da formação em saúde com os valores da promoção da saúde e de uma concepção sócio-histórica e cultural da saúde, repercutindo em abordagens individualistas nas práticas desenvolvidas (SANTOS, 2014). Outro nó crítico diz respeito ao isolamento profissional, pouca valorização da integração e da cooperação que conformam a tônica das organizações curriculares, o que repercute no parco exercício do diálogo entre as formações da área da saúde, dificultando, por consequência, a preparação para o trabalho em equipe, base para integralidade do cuidado em saúde (BATISTA, 2012).

É nesse amplo contexto de reflexões e necessidades de transformações no modelo de formação na área da saúde que os cursos de Nutrição estão inseridos. Não são poucos os desafios a serem enfrentados para o avanço no ensino superior em Nutrição, no entanto, a revisão da perspectiva pedagógica tradicional e hegemônica pautada na transmissão vertical de conhecimento deve ser uma questão prioritária para essa evolução (SANTANA; RUIZ-MORENO, 2012; PINHEIRO *et al.*, 2012). Outrossim, a reflexão sobre o papel social e inserção do profissional na sociedade (AGUIAR; COSTA, 2015), bem como a incapacidade das Instituições de Ensino Superiores em acompanhar os processos de mudanças pretendidas pelas políticas indutoras da formação em saúde (SANTANA; RUIZ-MORENO, 2012) também se constituem como desafios.

De tal modo que os complexos problemas de saúde demandam do nutricionista novos atributos profissionais, como visão crítica, pró-atividade, capacidade de liderança e de atuar levando em consideração o contexto e a diversidade, criatividade, autonomia na busca do conhecimento, além da permanência das habilidades técnicas. Estes atributos não são conciliáveis com a aprendizagem apresentada nos tradicionais cursos de nutrição (COSTA, 2009), mas devem ser construídos pelo reconhecimento e criação de formas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, com base em diversos saberes e atividades práticas e teóricas que entrelaçam objetividade e subjetividade, buscando trilhar novos caminhos participativos e interdisciplinares (PINHEIRO *et al.*, 2012).

Assim, é notória a necessidade de mudanças nos modelos e arranjos curriculares. Como desdobramento deste reconhecimento e da necessidade de articulação da formação em saúde com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), o Ministério de Educação e Cultura – MEC instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para diversos

cursos da área, no ano de 2001 (BRASIL, 2001). As diretrizes constituíram orientações para que todas as instituições de ensino superior reelaborassem os currículos dos cursos de graduação, levando em consideração os princípios, competências e habilidades apresentadas nas diretrizes.

Posteriormente, foram criadas iniciativas interministeriais (AprenderSUS, o ViverSus, o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde) buscando influenciar os processos formativos para a realização de “mudanças no modo de ensinar e de operar o cuidado dos futuros profissionais”, baseadas na integralidade, intersetorialidade e educação permanente em saúde (FERREIRA *et al.*, 2015, p.858). O que se pretendeu com estas iniciativas foi promover a “porosidade” entre os campos da saúde e da educação, na tentativa de propiciar aprendizados gerados na experiência autoreflexiva dentro dos espaços de gestão, de atenção e das práticas cotidianas de trabalho (CECCIM, 2005). Em que pese a relevância dos esforços empreendidos, não se pode assumir que foram capazes de se traduzir em mudanças significativas nos modelos e processos formativos.

Nesse cenário de mudanças concretas que se implantou os cursos de Bacharelado Interdisciplinar - BI, no bojo do Programa de Apoio aos Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, conformando um contexto propício às reformulações curriculares e implantação de novos cursos de formação que forjassem inovações pedagógicas, em consonância com o inciso IV, o qual estabeleceu a “diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada” (BRASIL, 2007).

O Bacharelado Interdisciplinar (BI) compreende uma nova modalidade de curso de graduação, implantada em diferentes universidades do país, que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial da formação profissional e acadêmica. Apresenta uma proposta mais ampla de arquitetura curricular em nível de graduação, através do regime de ciclos. Os BI's se apresentam como o primeiro ciclo da formação superior, com aprofundamento em um dos quatro campos de saber: 1) Artes 2) Ciência e Tecnologia, 3) Humanidades, e 4) Saúde (ALMEIDA-FILHO, 2008; SANTOS, 2014).

Segundo os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares os Bacharelados Interdisciplinares são:

Espaços de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências,

éticas e culturais assumiriam a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas (BRASIL, 2010, p. 3).

Almeida-Filho *et al.* (2014) apostam na possibilidade do BI formar sujeitos com princípios éticos, que pautem suas práticas em valores como equidade e solidariedade, atuantes na construção de um mundo mais justo, sem olvidar a formação científica e técnica, mas, também, capazes de desenvolver ações conscientes para superação dos desafios nos contextos político, econômico e social.

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) implementado pioneiramente na Universidade Federal da Bahia - UFBA (2008) e, logo após na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (2009) e na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB (2014), se assenta na crítica à disciplinaridade, à profissionalização e especialização precoces, às relações verticalizadas e ao protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem, características centrais do modelo hegemônico de formação em saúde. (ROCHA, 2014; SANTOS, 2014; ALMEIDA-FILHO *et al.*, 2014).

Com base nestas considerações, este estudo tem por objetivo analisar as contribuições dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) para a formação em Nutrição, na perspectiva dos estudantes egressos desta modalidade de ensino de graduação. Com esta análise pretende-se contribuir para o debate sobre os alcances e limites dos dois modelos de formação em saúde para conformação de um perfil profissional consoante às necessidades sociais de saúde no contexto brasileiro e afinado às diretrizes e princípios do Sistema Único de Saúde.

Percurso Metodológico

A pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, buscando conhecer a percepção dos estudantes sobre a experiência de formação em ciclos. Foram realizadas entrevistas narrativas com estudantes, egressos dos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde, da UFBA e da UFRB, e que estão cursando Nutrição atualmente, com intuito de compreender as contribuições de uma formação interdisciplinar para a formação profissional do nutricionista.

Os critérios para participação da pesquisa foram: ser egresso do BI e estar regularmente matriculado no Curso de Progressão Linear (CPL) de Nutrição da UFBA e da UFRB. Para acessar esses estudantes foi requisitada à Secretaria do IHAC na UFBA e ao

Colegiado do BI em Saúde da UFRB uma lista com o endereço eletrônico de todos os estudantes que migraram do BI para os cursos de Nutrição das respectivas universidades.

O primeiro contato feito com os participantes da pesquisa foi através do envio de e-mails com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, seguindo com um convite para participação. A lista de contatos foi fornecida pelos Colegiados de Curso das duas Instituições. Devido à baixa adesão através do e-mail, optou-se por solicitar às estudantes indicação de outras colegas, conforme técnica de *snowball*. Obteve-se a adesão de sete egressas do BI que estão/estavam cursando Nutrição, sendo quatro estudantes da UFRB e três da UFBA.

Em relação aos aspectos éticos, o estudo foi realizado em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa - Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE.UFBA), aprovado sob parecer nº 1.644.311, de 21 de julho de 2016.

As entrevistas ocorreram nos meses de julho e agosto de 2016. Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A) foi empregada a técnica da Entrevista Narrativa (EN), por meio da aplicação de um roteiro semiestruturado (Apêndice B), no qual a pesquisadora sistematizou alguns tópicos orientadores.

A técnica da entrevista narrativa tem como ideia básica a reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes. Para além do esquema pergunta e resposta, a narrativa reconstrói ações e contexto mostrando o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do narrador. A narração não apenas lista acontecimentos, mas tenta ligá-los no tempo e no sentido. As maneiras como as histórias são contadas possibilita a construção do enredo, dando sentido e coerência à narrativa. É também através do enredo que se constitui o contexto, permitindo compreender os fatos, atores, valores e relações que compõem a história (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007).

O roteiro semiestruturado das entrevistas foi dividido em três tópicos centrais, a saber: como o estudante chegou ao BI; a formação no BI; e a formação atual no curso de Nutrição após a passagem pelo BI. Foram formuladas também perguntas exmanentes para serem feitas caso questões fundamentais não aparecessem na narrativa central. Em algumas situações, essas perguntas foram feitas após a escuta atenta da narrativa, com intuito de preencher possíveis lacunas, mas sem sobreposição de questões e fazendo uso da linguagem do informante.

Para análise das entrevistas narrativas adotou-se a análise temática que consiste na redução gradual dos textos, buscando generalizações e condensações de sentido

(JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007). Tendo esta modalidade como base para análise do material coletado, o tratamento se deu através dos seguintes passos:

1º passo - após a conversão dos dados feita pela transcrição, foi realizada uma leitura compreensiva, repetida e atenta do material, buscando-se impregnar pelos sentidos presente nas transcrições das narrativas das estudantes.

2º passo - foram formuladas as categorias a partir do roteiro semiestruturado (categorias prévias), o qual se baseou no referencial teórico, emergindo dos pontos centrais desse estudo e levando em consideração o momento de acontecimento dos fatos narrados, são elas: formação no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde; formação no Curso de Progressão Linear em Nutrição e a relação entre formação BI e Nutrição – formação em ciclo.

3º passo - o texto foi decomposto em unidades (trechos ou parágrafos), levando em consideração também os sentidos, contextos e recortes, possibilitando criar codificações em cada entrevista separadamente.

4º passo - no último passo realizou-se a construção de uma síntese a partir da interpretação de todo material produzido, buscando a conversação entre as partes dos textos e o diálogo com os objetivos, pressupostos e fundamentação teórica do estudo.

Em relação às estudantes que participaram da pesquisa, o estudo foi realizado com sete estudantes, sendo três da UFBA e quatro da UFRB. Todas egressas do BI em Saúde e do sexo feminino, com idade média de 26 anos, que estavam cursando entre o 5º e o 7º semestre do curso de Nutrição, no período em que foram realizadas as entrevistas. Nota-se que a maioria das entrevistadas contempla o perfil de jovens, solteiras e sem filhos. Importa destacar que com o intuito de preservar a identidade das entrevistadas os nomes utilizados são fictícios.

Compreendendo que as trajetórias pessoal, educacional e profissional são complementares, optamos por apresentar as entrevistadas, trazendo os aspectos pessoais citados no decorrer das entrevistas.

Dandara – Natural de Feira de Santana, 25 anos, casada e gestante. Entrou no mundo do cursinho pré-vestibular por desejar Medicina e foi nele que conheceu o BI. Ingressou na primeira turma do BIS da UFRB. Reside em Santo Antônio de Jesus para cursar a universidade e nesse período tem seus gastos custeados pelos seus pais. No período de conclusão do BI ficou em dúvida entre escolher Medicina (que por se tratar da primeira turma o critério de seleção seria apenas ter feito os componentes curriculares necessários, ou seja, a vaga estava garantida) e Nutrição, porque se optasse por Medicina teria que esperar a implantação do Curso, que apesar de estar autorizado, não tinha data certa para início. A

incerteza de quando chegaria o curso, como chegaria e o elevado gasto da família com ela contribuíram na sua decisão. Está no último (7º) semestre de Nutrição.

Lélia – Natural e residente de Santo Antônio de Jesus, 30 anos, solteira. Quando conheceu o BI, desejava o ingresso na universidade, mesmo sem saber direito em qual curso. Chegou a prestar alguns vestibulares, mas não foi aprovada. Nesse momento ouviu falar da chegada de um curso novo (o BI) por pessoas que já estavam na universidade, como uma prima. Ficou sabendo também que esse curso seria bom para “quem não sabia direito o que queria, mas queria área de saúde”, que era o seu caso. Lélia fez o vestibular para o curso novo, passou e resolveu que aproveitaria o tempo que estaria cursando o BI para pensar o quê queria realmente. Ingressou na primeira turma do BIS da UFRB. Também abriu mão de esperar Medicina, mesmo com a vaga garantida. No período da entrevista se encontrava no 6º semestre de Nutrição.

Margarida – Natural de São Paulo, se mudou com a família para Sapeaçu, interior da Bahia aos 12 anos e atualmente reside sozinha em Santo Antônio de Jesus para cursar a universidade. Tem 25 anos. Conheceu o BI através de alguns professores no cursinho Universidade para Todos, com falas do tipo: “ahh, você faz três anos de um curso e depois você vai partir pra uma coisa mais específica”. Desejando a área da saúde, mas indecisa em relação ao curso, pensava superficialmente em Odontologia. Após uma nota relativamente boa no ENEM optou pelo BI mesmo sem saber ao certo o que era o curso e sem se interessar muito pelas opções de curso que a universidade oferecia, porém ouvia a possibilidade da chegada de novos cursos. O curso implementado foi a Medicina que não apareceu como uma opção para Margarida. Encontra-se no 6º semestre de Nutrição da UFRB.

Carolina Maria – Natural de Amargosa, reside em Santo Antônio de Jesus para cursar o ensino superior, 26 anos, solteira. Finalizando o terceiro ano começou a trabalhar dando aulas na educação infantil e paralelamente fazia cursinho Universidade para Todos, onde ouviu um professor falando sobre o BI, o que lhe pareceu uma boa opção por não ter noção do curso que queria. Também ingressou na primeira turma do BIS da UFRB. Pensou em fazer transferência para UFBA para tentar ingressar em Medicina após a conclusão do BI, mas depois desistiu. Durante o andamento do BI, desenvolveu alergia a formol e outras substâncias, o que contribuiu na escolha de Nutrição mesmo após a certeza da implantação do curso de Medicina. Está cursando o 6º semestre de Nutrição.

Maria Felipa – Natural e residente de Salvador, casada, possui um filho, 32 anos. Técnica em enfermagem, trabalhava com primeiros socorros em uma organização não governamental - ONG. Foi o mentor desta ONG, um graduando do BI, que apresentou para

ela o projeto do curso novo e a incentivou a tentar no ano seguinte. Resolveu entrar no BIS da UFBA e conhecer melhor esse projeto, e “acabou apaixonada” por ele. Concluiu o BI e saiu da área da Enfermagem, ficando em dúvida entre Nutrição e Biotecnologia, optando assim pela primeira opção. Logo no início do CPL teve que trancar o semestre por conta do nascimento do seu filho e passou dois semestres afastada. Dessa forma, apesar de estar oficialmente no 5º semestre, ela está desmetralizada e ainda cumpre alguns componentes curriculares do 2º e 3º semestres.

Zeferina – Natural e residente de Salvador, 23 anos. Conheceu o BI através do professor de geografia do ensino médio, que falou superficialmente dessa nova modalidade da UFBA. *“Ele não tinha muito conhecimento, mas mostrou que a gente poderia encontrar o curso que a gente quisesse de uma forma mais fácil, porque a entrada para o BI era pelo ENEM.”* Reconhece o BI como uma importante porta de entrada na universidade pública, principalmente para pessoas como ela, com pouco recurso e residente de um bairro periférico da capital, que não tem condições de custear os estudos sem algum auxílio. Contemplada pelo auxílio de permanência e selecionada para um estágio, consegue dar continuidade aos estudos, cursando atualmente o 5º semestre de Nutrição na UFBA.

Beatriz – Natural e residente de Salvador, 26 anos, solteira. Conheceu o BI através de uma colega de curso técnico em Nutrição, que abandonou o curso para ingressar no BI. *“Eu não sabia o que era, aí fui perguntar pra ela como era e tal, ela me explicou aí me bateu a curiosidade. Aí quando foi no outro ano eu me inscrevi e passei. Foi assim que eu descobri, através dela, da existência desse curso e como funcionava mais ou menos esse curso”.* Afirma que desde criança só gostava de brincar de comidinha e quando adolescente teve que aprender a cozinhar desde cedo porque sua mãe havia passado no concurso e saía para trabalhar. Atrela a esses fatos sua certeza na hora de escolher nutrição. Afirma estar vivendo a realização de um sonho nesses 5 semestres cursados em Nutrição na UFBA.

Formação e Transformação: narrativas de estudantes sobre a formação em ciclos

A análise das entrevistas narrativas será apresentada primeiramente considerando as vivências das entrevistadas no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde; em seguida serão discutidas as vivências das estudantes no curso de progressão linear em Nutrição; e, por fim, as contribuições do BIS para a formação do nutricionista. Considerando a análise empreendida a partir das categorias analíticas adotadas, foram eleitos termos êmicos empregados pelas entrevistadas que melhor simbolizaram o sentido compartilhado das

narrativas alinhados ao recorte temporal das vivências. Deste modo, para a primeira categoria relativa à experiência no BIS o sentido desvelado pelas narrativas foi a expressão “Fazer a sua formação acontecer”; por sua vez, uma posição mais madura quando do ingresso no curso de Nutrição conduziu a adoção do termo êmico “Cabeça mais formada” para a segunda categoria analítica; considerando narrativas expressivas de uma ampliação do olhar para o campo da saúde, a terceira categoria relativa às contribuições do BIS para a formação em Nutrição foi denominada de “me deu a oportunidade de olhar com outros olhos”.

“Fazer a sua formação acontecer”

Provocando as entrevistadas a relatarem sobre suas experiências acadêmicas no Bacharelado Interdisciplinar foi possível perceber que as narrativas abordaram características distintivas do Bacharelado em relação aos cursos de progressão linear.

As principais características, apontadas pelas entrevistadas, serão apresentadas e discutidas mediadas por fragmentos das narrativas das estudantes. Foi possível perceber como principais características a utilização de metodologias dialógicas, organização em módulos, interdisciplinaridade, valorização das experiências dos sujeitos, o contato com a realidade e uma formação crítica e reflexiva pautada nas diversas dimensões do processo saúde-doença-cuidado. Do ponto de vista das estudantes, o Bacharelado Interdisciplinar busca lançar mão de metodologias diferenciadas das oferecidas tradicionalmente nos cursos de graduação em saúde, particularmente dos cursos de Nutrição das Universidades em questão, que vão do modo como a sala de aula é organizada a aspectos que dizem respeito diretamente à participação ativa do estudante, como por exemplo: construção coletiva do conhecimento, protagonismo, aproveitamento de experiências prévias dos estudantes e o interesse por um pensamento crítico. Na maioria das vezes, os conteúdos são trabalhados de forma dialógica, com debates e construção coletiva na produção do conhecimento, como pode ser representado na fala de Carolina Maria:

“No BI (...) os professores sempre incentivaram uma aula mais participativa, sabe? Sempre era aquela coisa de todo mundo da aula participar, aquele rodão, aquela discussão” (Carolina Maria - UFRB).

A construção coletiva parece ser favorecida pela organização da sala de aula no contexto do BIS, na medida em que as estudantes abordaram no enredo desta discussão a

disposição das cadeiras em círculo e a possibilidade de participação de todos os presentes, sem o protagonismo isolado do professor. Trata-se de um modo de configuração do espaço da sala de aula que é cúmplice de uma atitude pedagógica que solicita a participação dos estudantes. Nos fragmentos abaixo as estudantes fazem referências comparativas entre BIS e Curso de Nutrição:

“Discutindo, interagindo, nunca era assim, um aluno em cada cadeira” (Carolina Maria - UFRB).

“era muito diferente, a vivência na sala de aula, a disposição das cadeiras, o comportamento das pessoas” (Margarida - UFRB).

Do ponto de vista das estudantes, havia um deslocamento do protagonismo centrado no professor favorecendo um papel mais ativo das estudantes na construção de sua formação, como refere Margarida - UFRB.

“você já se coloca mais e você vê o quanto é importante você se colocar, **você fazer a sua formação acontecer**, você não ficar só lá passivo e tal, você se colocar, você construir, você discutir” (grifo nosso).

A expressão “*fazer a sua formação acontecer*” é elucidativa de princípios basilares da proposta do modelo de formação em ciclos, que conjuga a flexibilização curricular e autonomia dos estudantes na construção de sua trajetória acadêmica (TEIXEIRA; COELHO, 2016). Por outro lado, a estudante faz referência a um modo de produção de conhecimento que convoca a aliança dos distintos saberes dos sujeitos em sala de aula, partindo do “território da vivência/experiência do aluno (...) para problematização de sua formação” (ABRAHAO; MERHY, 2014, p.314). A fala de Lélia (UFRB) reforça uma formação que se realiza a partir do compartilhamento dos saberes, dentre os quais situa o seu próprio, somado a possibilidade de aprendizado com os pares:

“(…) é bom, **porque eu acho que *um conhecimento, de todo mundo, vira um debate em si***, não é aquele professor que tá lá na frente te passando tudo aquilo, é uma vivência, ***eles aproveitam a realidade do que a gente traz e soma com a vivência deles***, com o conhecimento deles” (Lélia). (grifo nosso)

As entrevistadas narram a produção de conhecimento que contempla, também, as suas experiências anteriores, que assumem um papel relevante no seu processo de formação e no de seus colegas. Desta maneira, a aula ultrapassa o sentido tradicional e passa a ser um encontro no qual se busca a construção contextualizada e situada dos sujeitos na produção de seu conhecimento, não a transmissão dele (FREIRE, 1983). Neste cenário, as narrativas

sugerem que não se busca a assimilação de conteúdos tão presentes nos contextos de formação tradicional, e sim, o incentivo à reflexão sobre os assuntos discutidos, cultivando a construção de um pensamento crítico, como pode ser visto na fala de Dandara (UFRB):

“A forma que a gente tá acostumada a ver no BIs é uma forma onde tem professores integrados, trabalhando com o aluno, onde ajuda o aluno a formar um pensamento, a formar uma questão mais crítica”.

As narrativas sublinham o interesse dos professores pelo conhecimento dos estudantes, sobre os conteúdos que eles mediam, buscando estabelecer um diálogo através da problematização desse conhecimento; dessa forma, pode-se compreender a aprendizagem como uma atividade da educação problematizadora, gerada pelo tensionamento, inventor de novidade, entre o saber prévio e a experiência presente (CECCIM; FERLA, 2009).

A partir dos relatos das entrevistadas sobre as experiências em sala de aula, destaca-se mudanças que possibilitam (re)posicionamentos dos sujeitos no mundo, vivências pedagógicas que valorizam a experiência prévia, cuja construção do conhecimento não se dá sem a presença e a participação dos estudantes. Foi possível observar que os deslocamentos e o reposicionamento das estudantes no processo de aprendizagem promoveu criticidade, abriu espaço para dúvidas e também para o desenvolvimento do pensamento político reflexivo, como pode ser visualizado nas falas a seguir.

“ele [professor] perguntar pra você qual é a sua opinião, o que é que você acha disso, que isso tá dizendo e abre pra discussão, isso dá pra você dizer: *‘não, perai, então eu sei de alguma coisa, não vim pra cá vazio’* e isso ajuda no processo formativo, então você já não se coloca como aquela coisa, passivo, você se coloca mais crítico e reflexivo, de questionar professor, ou de se colocar e de propor discussões, porque você entende que você não vem vazio, que você tem um conhecimento e que aquele conhecimento seu pode ajudar naquele processo, né?!” (Margarida - UFRB) (grifo nosso).

O termo ‘vazio’ utilizado por Margarida faz alusão à educação bancária, noção freiriana, revelando um ponto de vista a partir do qual a entrevistada interroga a imobilidade das posições do educador e do educando, reconhecendo-se como sujeito e não objeto ‘vazio’ (FREIRE, 1987). Essa maneira de apreensão contribui para constituição da sua própria formação de sujeito não objetificado, corroborando com a afirmação de Oliveira e Koifman (2013) quando apontam que a ênfase no conhecimento técnico e focado em conteúdos pouco oportuniza uma educação capaz de forjar cidadãos.

Podemos supor que esta reflexão, esta criticidade, passa primeiramente pelo que Lélia (UFRB) chama de um “*questionamento das coisas*”, ou seja, por uma não aceitação naturalizada das informações, contribuindo para o questionamento e compreensão dos fenômenos e subjetividades, fazendo o exercício da alteridade.

“E hoje, tudo pra mim não é assim, eu consigo, na verdade, eu tento, sabe? Selecionar essas coisas, eu tento ver o que realmente acontece, porque eu acho que muitas pessoas, até nos cursos mesmo, enfim, é isso: amém. Não! Você aprende a *questionar as coisas*. ‘como foi feito isso? você tenta questionar as coisas, você tenta ser diferente, você tenta mudar, você tenta fazer o melhor, você se coloca no lugar do outro muitas vezes, sabe?’” (grifo nosso).

Reforça esse posicionamento do questionamento crítico, da dúvida, a fala de Carolina Maria cuja narrativa se vincula a curiosidade postulada por Freire (1983) do indivíduo perante o mundo como elemento imprescindível para a construção do conhecimento. Construção essa que, segundo o autor, se dá nas relações entre o homem e o mundo, em um processo de transformação mútua, que se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. Algo que pareceu estar presente na experiência das entrevistadas, como no relato de Carolina Maria (UFRB), que possibilita compreender que o BI contribuiu para que ela se tornasse uma pessoa mais crítica, despertando atitude curiosa, como ela mesma afirma:

“A ser uma pessoa mais crítica. A duvidar daquilo que dizem que é real. Não, não é bem assim, eu já ouvi falar de outro jeito, sabe? Acho que eu tenho essa noção mais crítica, (...) eu não sou a mesma pessoa de quando eu entrei no BI, como eu sou agora (...) De querer perceber (...) de ser mais curiosa com relação as coisas”.

A narrativa de Lélia trouxe como característica a dúvida, a de Carolina acrescentou o desenvolvimento da curiosidade científica, já Maria Felipa apresentou o desenvolvimento de um olhar político, tal como pode ser percebido na fala a seguir. Essa fala também nos permite perceber que este desenvolvimento foi possível por conta da soma de outras vivências para além da sala de aula, na medida em que o curso permitiu a participação em diversas atividades consideradas extracurriculares.

“BI de saúde, eu fui entender melhor a questão da política no país (...). Então, o BI proporciona isso pra gente. Poxa antes eu era uma ignorante total no assunto, não sabia pra que lado ia, pra mim era aquilo mesmo que todo mundo falava e pronto. Mas, quando eu entrei aqui na universidade, aí você vai assistir a palestra de um, vai pra um simpósio, vai ...sabe? Vai pra semana que tem do BI, vários seminários que a gente assistia, várias mesas. Tanta coisa que você começa a fazer...” (Maria Felipa - UFBA).

Outra característica da formação que é destacada pelas participantes da pesquisa é o estreito contato com a realidade, as comunidades, entendendo esses espaços como locais para construção de conhecimento a partir das relações. Segundo as entrevistadas é possível uma aproximação com as pessoas nos seus cotidianos.

“a gente vai no BI em PAR¹, vê de perto a comunidade, sente ali as dificuldades, as carências da população (...) a gente sentia” (Carolina Maria - UFRB).

O contato com comunidades parece favorecer nas estudantes a consideração sobre a importância da análise e compreensão do contexto no qual os fenômenos acontecem. Trata-se de um direcionamento para a reflexão sobre o contexto em que o indivíduo se encontra e atua como elemento estruturante do processo de aprendizagem. O mundo real, com sua complexidade, oferecendo ativamente novas maneiras de produzir conhecimento (FEUERWERKER; SENA, 2002). A formação deve centrar-se na articulação de diferentes saberes, conhecimentos, aprendizados, e experiência do estudante, buscando oferecer outros modos que ultrapassem a apresentação de um saber científico aplicado. A formação baseada no trabalho possibilita experimentação, o que supõe um agir, um interagir pelo qual se apreende um conteúdo e lhe confere um sentido. Essa experimentação pode favorecer também a criatividade, um agir pedagógico, com percepção da “infinita capacidade de combinação de modos de ser, ver, experimentar” e atuar (ABRAHÃO; MERHY, 2014, p.322). Pensando nas incertezas apresentadas por Morin (2000), a construção do conhecimento pautada na realidade e no trabalho, pode ensinar estratégia que permita enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, tanto no que diz respeito às incertezas da realidade como no que se refere às incertezas do conhecimento.

Ainda em relação ao contato com a comunidade, vale destacar a importância que a prática da Extensão Universitária assume quando ocorre transversalmente durante o processo formativo, como parece acontecer nos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde, como afirma Zeferina.

“A vivência com a comunidade, o BI proporciona muito. A vivência com o SUS, o BI proporciona muito. E acrescenta muito pra quem vai formar em Nutrição, principalmente, para quem consegue enxergar a comunidade de outra forma. Para quem quer contribuir com a sociedade. A gente tem que

¹ O PAR (Processo de Apropriação da Realidade) é um componente curricular transversal presente em todas as unidades de produção pedagógica do BIS – UFRB. O componente é estruturado como módulo integrador vertical, integralizando os módulos de cada Unidade de Produção Pedagógica e, horizontal, ao estabelecer um processo de continuidade da formação, articulando experiências de ensino, pesquisa e extensão realizadas em um território específico ao longo do processo formativo (SOARES *et al.*, 2016).

devolver alguma coisa para a sociedade. O BI te mostra isso, ele faz com que você perceba isso e em Nutrição eu acho que isso é necessário. É necessário a gente retribuir para sociedade (...) Eu acredito que o BI proporciona você enxergar essa importância de você ter uma relação melhor com o mundo” (Zeferina - UFBA).

As experiências pontuais de Extensão Universitária tendem a não oportunizar reflexão e participação de todos, uma vez que é realizada apenas por parte dos estudantes que integram a instituição, o que pode sugerir o limitado alcance e abrangência e, por conseguinte, pode não gerar mudanças significativas e transformadoras (RIBEIRO, 2005). O módulo PAR, por exemplo, presente em 5 das 6 Unidade de Produção Pedagógica - UPP² do BIS da UFRB, se realiza de modo transversal e possibilita o desenvolvimento do compromisso social dos estudantes com o território e comunidade (SOARES *et al.*, 2016).

A interdisciplinaridade, característica basilar do BI, também foi relatada pelas entrevistadas, que a reconheceram como um ponto central nessa modalidade de formação. Vale ressaltar que a interdisciplinaridade parece ocorrer de forma diferente nas instituições, mas o que parece comum é o propósito de vivenciar a interdisciplinaridade como meio e não como fim (DEMÉTRIO; ALVES; BRITO, 2016).

Na UFRB, os componentes curriculares de parte das áreas do conhecimento estão inseridos na matriz curricular e, com isso, a interdisciplinaridade se apresenta, principalmente, pela forma como os conhecimentos são elaborados/construídos/acessados. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato dos conteúdos trabalhados serem organizados em módulos³.

As entrevistadas apontam que inicialmente a inovação do módulo causa estranheza, tendo em vista que passaram por todo seu processo educativo com a organização disciplinar, todavia foi possível perceber as vantagens da nova organização curricular, posteriormente. Ocorre que essa estranheza ressurge quando ingressam no curso de Nutrição e voltam a cursar disciplinas no formato tradicional. As estudantes sugerem que a vivência com essa modalidade de organização curricular favoreceu o estabelecimento de conexões, e que foi possível com o aprendizado gerado na formação anterior construir ligações entre os conteúdos apreendidos, como foi apontado nas entrevistas:

²Nomenclatura destinada aos semestres do BIS – UFRB, buscando enfatizar seu caráter dinâmico e integrado (SANTANA *et al.*, 2016).

³Os Módulos conformam um modo de organização dos componentes curriculares do BI em Saúde –UFRB que articulam núcleos de saberes de diferentes campos do conhecimento ou de integração de sub-áreas de um mesmo campo de conhecimento. Diferente das disciplinas, essa organização busca romper com o isolamento e enquadramento de conteúdos, possibilitando uma compreensão mais integral dos ‘objetos’ estudados (SOARES *et al.*, 2016).

“como é que a gente vai fazer isso? Juntar tudo em uma coisa só? Juntar algumas disciplinas num módulo só e fazer essa união de tudo? Então a gente reclamava o tempo inteiro. (...) Hoje que a gente vê assim, em disciplinas separadas. Na época a gente não entendia assim, mas hoje eu vejo que o funcionamento um depende do outro, então foi bom a gente ter estudado desse jeito (Lélia - UFRB).

“A MORFO⁴ era entre dois ou três professores, a gente parava pra estudar o corpo humano, tudo de um sistema. A gente não pegava só histologia e via tudo de histologia separado, entendeu? Porque lá no BIs vamos ver o sistema cardiovascular, a gente olha tudo desse sistema, a gente vai construindo em torno do corpo todo. E em nutrição você já vê diferente, nutrição você pega por assuntos: histologia, fisiologia, anatomia, entendeu? Isso foi de grande valia. Quando estudava alguma disciplina da nutrição com umas amigas, elas tinham mais dificuldade em visualizar aquele todo do corpo do que eu (Dandara - UFRB).

Ocorre que se na UFRB o fato dos conteúdos serem trabalhados em módulos facilita a comunicação entre as disciplinas, na UFBA é possível transitar entre as grandes áreas do conhecimento. Esse trânsito pode acontecer entre os Bacharelados Interdisciplinares - saúde, humanidades, ciência e tecnologia e artes – como também nas outras unidades da Instituição. Esse trânsito parece não ter sido possível na UFRB, muito provavelmente, por se tratar de uma Instituição *multicampi*, o que dificulta o deslocamento dos estudantes para outros Centros de Ensino, os quais abrigam cursos de outras áreas do conhecimento.

Para Maria Felipa, Zeferina e Beatriz, o trânsito em diversas áreas do conhecimento é apresentado como o ponto central do BI, como pode ser visto no fragmento abaixo:

“(...) O BI proporciona possibilidade de você viver também em outros mundos, ver outras disciplinas, conhecer outras áreas em si. Aí eu fui **quebrando** mais isso. eu mesclava, eu pegava disciplina de outros cursos, de odonto, de farmácia, de arquitetura, de economia, de contábeis, eu saia pegando matéria em tudo que era curso pra justamente conhecer, porque no meu pensamento, aprendizado pra mim é tudo, independente de área e tal, se você tá em nutrição você só vai aprender o que é pertinente a nutrição? Eu não sou bem a favor disso, acho que conhecimento é válido de qualquer forma, vindo de qualquer lugar” (Beatriz - UFBA) (grifo nosso).

Beatriz emprega em sua narrativa o termo “*quebrando*” que parece ser elucidativo de um modo de organização curricular engessado e aprisionado num determinado campo de conhecimento direcionado a especialização. Neste sentido, sugere que a sua formação possibilitou quebrar barreiras, quebrar estruturas - ainda que abstratas, impostas comumente

⁴Morfo é um componente curricular no formato de módulo, intitulado Ciências Morfofuncionais, que integra conhecimentos oriundos da Anatomia, Fisiologia, Histologia, Biologia, Embriologia, Bioquímica e Patologia, organizado por sistemas de funcionamento do organismo (SANTANA *et al.*, 2016).

pelas formações especializadas, ou seja, no contexto da educação, essas delimitações são constituídas através do campo disciplinar, sendo necessário quebrar as barreiras para tentar construir o conhecimento se pautando na pluralidade.

“Eu consegui fazer disciplinas de várias áreas, de zootecnia, de biologia, de gastronomia, também na área de artes, fiz algumas que eu gostei muito. Então a gente aprende várias coisas sobre diversas áreas que quando você começa a conectar faz sentido. Então eu fiz disciplinas tanto na área de biologia, que foram voltadas pra ecologia, e outras pra alimentação também, então a gente começa a juntar as coisas (...) umas disciplinas um pouco voltadas pra área da nutrição e pra outras áreas que agregaram valor, agregaram muito valor” (Maria Felipa - UFBA).

Na fala de Maria Felipa o conhecimento das diversas áreas conforma um sentido a partir de conexões, sugerindo que a interdisciplinaridade contribui para a construção de um sentido conectado, estando vinculada a possibilidade de formar ‘pensamentos complexos’. Noção utilizada por Morin (2015, p.13), complexidade diz respeito a “um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas” e o pensamento complexo deve enfrentar este emaranhado. Esse caminho vai de encontro com o paradigma da simplificação que, segundo o autor, é caracterizado pelos princípios de disjunção, redução e de abstração. A disjunção acabou por separar os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem, e para remediar essa disjunção reduz-se o complexo ao simples (redução do biológico ao físico, do humano ao biológico). Para este autor, com simplificações, reduções e recortes geramos um pensamento mutilador que, por sua vez, conduz a ações mutilantes. Batista e Salvi (2006) constroem pensamento semelhante, quando afirmam que no lugar de simplificar e separar diversas questões como, por exemplo, os mundos externos e internos dos organismos, o biofísico e o antropossocial, carece buscar a compreensão da existência de um grau elevado de complexidade atrelado a cada questão.

A interdisciplinaridade parece estar relacionada também com outras questões, para além dos conteúdos apreendidos, como sugere Vilela e Mendes (2003), que compreendem a interdisciplinaridade também como uma questão de atitude. Eles se baseiam em outros autores, para refletirem à interdisciplinaridade enquanto relação de reciprocidade e de mutualidade, que demanda um posicionamento diferente diante do problema do conhecimento e propõe a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. Os autores citados, ainda visualizam a associação entre interdisciplinaridade e o desenvolvimento de algumas características de personalidade como, por exemplo, flexibilidade, confiança, paciência, capacidade de adaptação, sensibilidade em relação às demais pessoas, aprender a

agir na diversidade, aceitar novos papéis. Apresentando, dessa forma, questões basilares para o curso do BI, que podem, e devem, ser desenvolvidas em qualquer arranjo organizacional das instituições.

As entrevistadas afirmam o quanto foi importante ter escolhido trilhar esse caminho que, apesar de mais longo, parece trazer benefícios significativos, que são percebidos antes mesmo da finalização desse processo de formação acadêmica.

“E aí, eu fui levando o BI, só que dentro da minha trajetória, eu fiz de fato um curso interdisciplinar, eu cursei diversas disciplinas, cursei disciplinas de humanidades, artes, me apaixonei por outros cursos também, me apaixonei pela saúde coletiva, conheci o que era o SUS e me apaixonei pelo SUS, ali que eu queria viver, sabe? Aí eu pensei um pouco sobre mudar esse pensamento de ir para a nutrição para ir pra saúde coletiva pra vivenciar mais o que era a saúde pública, mas, depois eu desisti, continuei no meu foco (Zeferina - UFBA).

Uma formação fundamentada na autonomia, na atitude e mobilidade dos estudantes estimula a formação de “sujeitos anfíbios”, pessoas capazes de articular saberes e adquirirem “ferramentas” para compreender e atuar nos complexos fenômenos da realidade. (ALMEIDA-FILHO, 2005).

Matos (2016), no seu trabalho sobre a contribuição do BI para a escolha profissional em Psicologia, analisa que os participantes de seu estudo abordaram de forma positiva o trânsito por diversas áreas do conhecimento. Vieira (2015) também encontra argumentação parecida no seu trabalho, buscando conhecer os fatores predominantes na escolha pelos BIs na UFBA, quando os estudantes alegam ter optado pelo BI devido a interdisciplinaridade, a amplitude e variedade de conteúdos que esses cursos oferecem nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma formação mais abrangente.

A partir dos relatos apresentados acima é possível refletir também sobre a contribuição do BI para a escolha profissional ou, até mesmo, certificação da escolha feita anteriormente. Isso por se tratar de um momento que, como foi referido pelas estudantes, possibilita um trânsito em diversas áreas, lhes oferecendo ferramentas para que a escolha seja feita com mais propriedade. Pode-se perceber que Zeferina, pelo seu percurso ampliado, conheceu e se apaixonou por outras áreas, mas ao final percebeu que manteria sua decisão de seguir para nutrição e hoje se percebe realizada com a escolha.

Lima *et al.* (2016) corroboram com o pensamento de contribuição do BI no processo de escolha profissional, tornando esse momento mais consciente e seguro devido o trânsito em diversas áreas do conhecimento, que possibilita um melhor entendimento das profissões.

Para os autores, essa contribuição gera reflexo positivo na taxa de evasão da graduação, por ser um aspecto relacionado aos índices elevados da mesma. Afirmam, ainda, que os estudantes possuem conhecimento superficial sobre as profissões e quando entram na universidade não encontram muitas possibilidades para mudanças, devido a rigidez presente na maioria dos currículos dos cursos tradicionais. Para Vieira (2015), o BI inova no momento que desloca o momento da escolha profissional, colocando-o para dentro da Universidade, pois possibilita esse contato prévio com diversas áreas do conhecimento. A universidade, em alguma medida, pode colaborar para que essa escolha ocorra de forma mais madura, contribuindo para diminuir taxas de evasão dos cursos de progressão linear, em virtude de “equivocos” na escolha da profissão. A autora também alude outras questões referentes à escolha da profissão que, para além da diminuição da taxa de evasão e perda de dinheiro público, se trata de uma questão importante já que perpassa por relações existenciais e busca de sentido para a vida.

Após acompanhar a trajetória das estudantes percorrida no BI, pode-se compreender que foram significativas as contribuições desta modalidade para o processo formativo. Diferente do modelo hegemônico, esta modalidade de formação caminha para a construção de conhecimento de forma mais dialógica; busca superar a lógica de transferência bancária de conteúdos; pautar as relações entre os atores envolvidos de forma mais respeitosa e horizontal; e leva em consideração a experiência cotidiana dos estudantes no processo de formação e construção do conhecimento. Evidencia-se também a flexibilidade deste modelo, que proporciona autonomia e liberdade aos estudantes na condução do seu processo formativo. Ademais, destaca-se a presença da interdisciplinaridade que perpassa por todo o processo de formação, proporcionando a construção de sentidos conectados e contribuindo na superação de simplificações e reducionismos que não dão conta dos complexos fenômenos da vida.

“Cabeça mais formada”

Neste tópico serão discutidos os principais aspectos apresentados nas narrativas das entrevistadas sobre a vivência no curso de Nutrição. Do ponto de vista das estudantes, o ingresso em Nutrição ocorreu de forma madura por conta do conhecimento desenvolvido no BI. As estudantes relataram também estarem satisfeitas em relação à escolha do caminho trilhado, mesmo sabendo que ainda não chegaram ao final, pois todas estão cursando nutrição atualmente. Porém, foi bastante recorrente nas narrativas a existência de limitações no

processo formativo decorrente de um curso que ainda está alicerçado no modelo de formação tradicional. As limitações citadas pela maioria das entrevistadas foram: a relação verticalizada entre professores e estudantes, formação focada em aspectos biológicos e em procedimentos clínicos, fragmentação do conhecimento, disciplinaridade e linearidade na formação com trajetos rígidos estabelecidos previamente.

Referente ao processo formativo pode-se afirmar, em linhas gerais, que todas as entrevistadas demonstraram satisfação com a decisão de seguir para a profissionalização em Nutrição. Algumas delas apontam como uma formação complementar à formação vivida anteriormente (o BI), sinalizando que, após a formação ampliada e interdisciplinar, voltada para a humanização e questões políticas, inicia-se a formação técnica profissionalizante.

Um elemento pontuado nas narrativas das participantes da pesquisa diz respeito à aquisição de maturidade durante a formação no BI, possibilitando o ingresso em Nutrição com a “*cabeça mais formada*”, como expresso na fala de Margarida.

“Porque, eu já tenho essa vivência do BIS, então eu já vim com uma certa maturidade, sabendo o quê que eu queria, já me programando quais eram as disciplinas e qual era o tempo que eu ia levar. (...) Eu sinto que eles percebem que as pessoas que vieram do BIS tem um posicionamento diferente dentro da sala e os professores percebem isso. (...) eu acho que é a posição mais crítica. É, de questionar, de se colocar, de argumentar e tal, de questionar professor. Apresentando um trabalho a pessoa coloca outras dimensões, sabe?” (Margarida).

Através das narrativas de parte das entrevistadas, estudantes egressos do BI são reconhecidos pelos seus pares e pelos docentes como possuidores de um diferencial pela aquisição de maturidade e pensamento crítico. Conforme argumentação de Matos (2016), a vivência de uma formação geral, crítica, que busca compreender a complexidade da sociedade contemporânea, no que se refere à formação profissional, permite ao estudante desenvolver uma postura mais reflexiva e madura tanto na experiência no CPL como na prática profissional futura.

Talvez, somente após a vivência em outro formato de organização curricular seja possível o reconhecimento da compartimentalização do conhecimento. Para além do amadurecimento gerado, é possível perceber que o caminho percorrido no BI contribui para a um momento de afiliação, como afirma Margarida ao dizer que ingressou no curso de Nutrição “*sabendo o quê que eu queria, já me programando*”. Emprega-se a noção de afiliação articulada por Coulon, para quem: a afiliação é o método por meio do qual será adquirido um novo status social, o de estudante. Essa afiliação é adquirida através do

aprendizado do ‘ofício de estudante’, noção também de Coulon. Para o autor, o ofício é apreendido através do domínio de ferramentas e reconhecimento de suas regras, buscando se identificar como um universitário para não ser eliminado ou eliminar-se por se enxergar como um estrangeiro nesse contexto. Coulon (2008) também ressalta que a instituição deve estar atenta à aprendizagem do “ofício de estudante”. Teixeira e Coelho (2016) também apostam que o BI pode facilitar o processo de afiliação dos estudantes à Universidade, em decorrência do desenho curricular do curso, que coloca os alunos em trânsito nas várias unidades acadêmicas “e, principalmente, no espaço epistêmico universitário, plural, diverso e contraditório, permeado por disputas teóricas e políticas” (p. 57).

Em algumas das entrevistas foi possível perceber que, para parte das estudantes, a formação geral e humanística proporcionada pelo BI é complementar à formação técnica e profissionalizante oferecida no CPL de Nutrição, como aparece nos discursos de Beatriz, Lélia e Margarida:

“São duas graduações distintas, cada uma no seu ‘quadrado’. Uma complementa a outra? Complementa, porque são da área de Saúde. Nutrição é específico de nutrição, tem aquelas disciplinas específicas do curso e tal, o BI é uma coisa mais aberta, que abre mais sua mente, abre mais seu caminho, faz você conhecer outras coisas além da nutrição, acho que essa é a principal diferença de formação. As duas tem peso, as duas são importantes” (Beatriz - UFBA).

“Não, pra mim o que veio foi uma soma, veio pra complementar, pra crescer” (Lélia - UFRB).

“Eu me vejo pronta pra sair daqui hoje e dizer ‘não, você é uma profissional’. Porque eu passei por tudo do BIS e tudo de nutrição. Eu me dediquei o suficiente, e pra mim tá sendo muito importante. (Margarida - UFRB)

A partir dos fragmentos apresentados acima pode-se refletir sobre a complementaridade das duas etapas de uma formação em ciclos. No ciclo básico, com uma formação mais geral, baseada nas humanidades, na cultura, nas artes e na política, o estudante tem uma maior flexibilidade no seu percurso, evitando a especialização precoce que limita a formação. No segundo momento/ciclo, após a construção de uma base sólida será oferecido os conteúdos técnicos, profissionalizantes, para quem deseja trilhar esse caminho.

Ocorre que mesmo entendendo que as duas formações são de extrema importância e que há uma complementaridade entre elas, fica claro na narrativa das entrevistadas que o modo como essa formação acontece nos dois momentos é bem diferente. O CPL de Nutrição

parece possuir, ainda, suas bases na formação tradicional em saúde, seja pela relação de poder exercida pelos professores na sala de aula, seja pelas metodologias utilizadas, pela fragmentação do conteúdo ou, até mesmo, pela ênfase nos aspectos biológicos e nas técnicas curativistas, como pode ser evidenciado no fragmento abaixo:

“Processo formativo em Nutrição eu considero como um processo, de fato, curso de progressão linear. ***Você tem uma reta, tem que seguir aquilo ali, aquilo que tá pautado ali, entendeu?*** Dificilmente eles dão um outro caminho pra você, o BI ele te proporciona um leque de opções. Nutrição não, eu não enxergo isso em nutrição, eu não consigo enxergar isso em nutrição (Zeferina - UFBA) (grifo nosso).

Zeferina caracteriza a formação no CPL como uma linha reta, expressivo da linearidade dos cursos tradicionais. Nesse modelo de formação os estudantes tendem a encontrar um caminho (reto) estabelecido, previamente ao seu ingresso, contrariando o entendimento de que as possibilidades de caminhos são inúmeras, o qual é possível ser trilhado de acordo com sua trajetória pregressa, seus anseios e suas curiosidades. Importa destacar que essa forma de organização suprime a autonomia dos estudantes no seu processo formativo.

“(…) e nutrição a gente não vai na comunidade, não vai passar pelas casas, pelos bairros, pelas ruas. Não vai conhecer as dificuldades. A gente vai ter aquele contato ali na UBS e vai ser aquele contato falando da anamnese (...). Não sei se as outras meninas de nutrição vão ter essa ... Não é nem disponibilidade, essa coisa assim de chegar e ouvir, de conversar, ***não só focada naquilo***, mas uma abrangência maior”. Pesquisadora – “Focada naquilo”? Carolina Maria– “Só na anamnese, ‘não a professora mandou eu vim aqui, disse pra pesquisar isso, eu vou pesquisar isso’” (Carolina Maria - UFRB)(grifo nosso).

Já na fala de Carolina a formação tradicional foi traduzida por aquilo que remete a um dado modo de agir em saúde, centrado no procedimento. Essa noção é formulada por Merhy, para quem a atuação médica é, frequentemente, marcada pelo distanciamento dos interesses dos usuários; e dentre outras coisas pelo predomínio das modalidades de intervenção centradas nas tecnologias, a partir de um saber estruturado reduzido à produção de procedimentos. O autor faz uma crítica ao ato de saúde enquanto procedimentos, sem compromisso com a cura e afirma que no lugar dos profissionais de saúde atuarem centrados no procedimento, deveriam atuar centrados nos usuários. O autor postula a substituição da produção de procedimentos - como o principal produto das práticas de saúde - pela produção de cuidado (MERHY, 1999).

“Assim, pela forma que a gente observou no CPL, no geral, a universidade é muito fragmentada, muito linear. São aqueles pedacinhos e pedacinhos e você vai fazendo tudo ali separado, né?! Quando você chega dentro do curso de Nutrição, por exemplo, começou bem assim: complemento de química, bioquímica, histologia. Tudo separadinho, mas pra você conseguir fazer essas associações você tem que ter um trabalho antes, sabe?!” (Maria Felipa - UFBA).

Na narrativa de Maria Felipa percebe-se uma das principais limitações da formação em saúde e, por isso, também, de Nutrição. Como já citado anteriormente, com a influência do modelo biomédico e seu espírito reducionista, ocorreu a fragmentação dos conteúdos, e os ‘objetos’ são recortados promovendo estudos de fragmentos casa vez menores levando a desvalorização dos fenômenos (CAPRA, 2006). O caminho trilhado pelo reducionismo avançou de modo tão significativo que retornar e compreender o todo, fazendo as devidas conexões, se tornou uma tarefa difícil. Segundo Camargo Jr (2005), a racionalidade biomédica pode ser delineada por três proposições: caráter generalista – discurso universal, leis de aplicação geral; caráter mecanicista – compreensão do universo como uma grande máquina, inclusive o corpo humano; caráter analítico – pressuposto de que o funcionamento do todo é pela soma das partes.

Ainda referente aos prejuízos da fragmentação do conhecimento, para Morin (2000), a especialização do conhecimento é uma forma particular de abstração quando retira um objeto do seu contexto e não permite a compreensão do “que está tecido junto”. Segundo o autor, com essa separação, de um lado ficam situados os saberes parcelados, divididos, e do outro o contexto, a realidade, os problemas, que são multidimensionais. Como consequência dessa separação, ocorre a não compreensão do sentido dos dados e informações e por consequência a não resolução integral das questões/problemas enfrentados.

Na narrativa de Margarida, outra característica da formação tradicional em saúde pode ser percebida, trata-se do foco sobre a doença e o predomínio da dimensão biológica.

“A gente tem aquela grade fechada que a gente vai ver a doença, o que é que a gente vai fazer, qual vai ser a nossa intervenção diante disso, ponto” (Margarida - UFRB).

Ainda sobre as influências do paradigma cartesiano, que parece continuar sendo a base do modelo atual, a partir da divisão de Descartes entre o corpo e a mente, os médicos e demais profissionais de saúde se empenharam no conhecimento da ‘máquina corporal’, com estudos dos órgãos, células e moléculas, negligenciando aspectos psicológicos, sociais e

ambientais da doença (CAMARGO-JUNIOR, 2005). Margarida (UFRB) segue afirmando sobre a dificuldade de enxergar e atuar em outros aspectos e dimensões da saúde que os profissionais enfrentam:

“(...) porque a grade, como ela está hoje, ela é totalmente voltada pra clínica e para o individuo não saudável. A gente passa um tempo muito grande vendo isso, mas a gente não fica discutindo outras demandas. Porque às vezes a gente tá no serviço e a pessoa chega com uma demanda de doença, de patologia, mas pra ela uma outra demanda social é muito mais urgente do que aquele e você tem que saber o que fazer, porque aquela pessoa chegou até você, então você tem que dar algum suporte para *aquela pessoa, você tem que responder aquela pessoa, não tem como a pessoa chegar no serviço e ir embora sem uma resposta, sem alguma atitude sua, né?! Eu acho que falta muito isso, nos próprios módulos de clínica. Para além do atendimento clínico, da conduta nutricional, que é importante, o quê mais também é importante? Pra gente não cair naquela coisa de você só olhar doença*” (grifo nosso).

Este fragmento remete também a resolutividade e integralidade do cuidado, princípios basilares do SUS, os quais não são apreendidos por meio do conhecimento das normativas, mas deve se constituir, de forma transversal, estruturante em todo o processo formativo. Na fala de Margarida é possível reconhecer que o curso de Nutrição está direcionado para uma determinada área de atuação – a clínica, deixando em plano secundário as outras áreas da profissão. Ainda, a entrevistada demonstra que o modo de organização do pensamento clínico está fundamentado nos aspectos biológicos, desde uma perspectiva reducionista. Nessa direção, Prado *et al.* (2011) sinalizam sobre o insucesso da tentativa de forjar um campo que agregue Alimentação e Nutrição.

O campo da Nutrição elege o nutriente, situado no âmbito da natureza, e os processos biológicos gerados por ele como centro do seu estudo, assumindo-se assim como local de encontro entre a bioquímica dos nutrientes e biologia das células, privilegiando com isso o diálogo com a clínica. A questão nutricional é reduzida a intervenções circunscritas ao setor saúde, com significação diretamente para a dieta, na qual o alimento é compreendido em sua composição de nutrientes, com vistas à prevenção e cura das doenças, sendo comparado a medicamento. Nesse sentido, o alimento possui uma concepção pura, sem conexões com outros campos. Já no campo da Alimentação, o alimento se constitui como elemento de distinção dos seres humanos em relação a outros seres vivos. A comida passa a corresponder ao alimento simbolizado, através do qual é possível homenagear, comemorar, insultar,

diferenciar. No aspecto social da vida, a comida se trata de “representações indispensáveis à compreensão da existência humana” (PRADO *et al.*, 2011, p. 932).

Compreendendo essa diferenciação, é perceptível a predominância do campo da Nutrição na formação desses profissionais. Campo este que teve suas bases construídas na segunda metade do século XIX, desde a noção de higiene, e se firmou no solo da ciência positivista e da biomedicina (PRADO *et al.*, 2011), sendo o foco nos aspectos biológicos uma das características centrais da formação tradicional em saúde.

Outra característica que se vincula as da formação tradicional citada acima é a metodologia utilizada, com ênfase no conteudismo, de transmissão verticalizada e focada no ‘educador’, como pode-se perceber nos fragmentos a seguir.

“Em nutrição você tem um modelo mais tradicional, onde o professor tá na sala de aula, na frente do quadro, do slide, do data show, seja lá o que for, passando informação ao tempo todo, de forma intensa, sem parar. As vezes passa, passa, passa, passa informação, não tem o momento de sentar e parar e discutir, ‘sim fulano você o quê que você entendeu sobre isso?’ Como tem no BIS, entendeu?”(Dandara - UFRB).

“Era tudo muito diferente. (...) era muito aquela coisa, sentadinho um atrás do outro. Aquela relação verticalizada de professor aluno. Não tinha uma coisa vamos conversar, vamos discutir. Citando um exemplo, professor vai ter a prova semana que vem, mas aí já teve uma prova e ele não entregou o resultado ainda, aí chega na semana da nova prova e alguém vai questionar dizendo ‘ó professor, a gente não vai fazer, porque a gente não tem o resultado da outra prova, porque isso tá no regulamento de graduação’. E aí o professor simplesmente vira e diz que quem não fizer vai ficar com zero e acabou. E aí, essa relação é tão verticalizada, de você enquanto aluno entender que o professor, ele tem poder sobre você, ele tem poder dentro da sala de aula pra te dizer isso, que se você não fizer você vai ficar com zero, e não adianta o que você faça, você vai ficar com zero, você senta e fica calado e vai fazer sua prova” (Margarida - UFRB).

Nos relatos acima é possível perceber que a construção da relação verticalizada entre professor e aluno confere aos primeiros o poder e a responsabilidade por determinar como será o processo de aprendizagem. Nesse contexto, reflexão, questionamento, curiosidade, diálogo cedem lugar à transmissão, assimilação, obediência.

Importa destacar aqui a necessidade de separar as narrativas em subtópicos, no que se refere a formação no BI e, em seguida, sobre o curso de nutrição, contudo, as narrativas,

inúmeras vezes, ocorriam na comparação entre os cursos, demonstrando as diferenças entre os dois ciclos, tal como vivenciado pelas estudantes.

“Me deu a oportunidade de olhar com outros olhos”

Após narrarem sobre a experiência no BIS e, atualmente, no Curso de Nutrição, as entrevistadas discorreram sobre as contribuições que uma formação interdisciplinar nos Bacharelados ofereceu para a sua formação como um todo e, mais especificamente, para a formação em Nutrição. Nesse momento, as estudantes abordaram como questões centrais a formação humanizada e o olhar ampliado na compreensão da Saúde. As entrevistadas relataram que a partir desses dois pontos é possível compreender a saúde envolvendo diversos aspectos da vida humana, pensar a nutrição para além da ingestão balanceada de calorias e nutrientes, e possibilitar transformações pessoais, que não estão desvinculadas das transformações profissional, mas que é capaz de trazer alterações para todas as esferas da vida.

Lélia e Margarida reforçam a importância da humanização à prática da nutrição, que busca compreender o contexto, observar as diversas dimensões que constituem os indivíduos. Elas refletem sobre a superação do pensamento focado no alimento enquanto nutriente, que vai repercutir no ganho ou perda de peso, para pensar em um alimento que está presente nas mesas das pessoas, nas religiões, que simboliza afeto, ancestralidade, comemoração, etc.

“De olhar o ser humano como um todo, inserido numa cultura, em um contexto religioso. Eu acho que isso pode interferir, pode levar pra nutrição, sabe? Porque trabalhar com alimento não é simples assim. Não é pegar só um alimento, a gente tem que ver o contexto dele. Como aquele ser humano cresceu comendo determinado alimento e eu tiro, não é assim. Eu tenho que conhecer ele, eu tenho que conhecer o quê que aquele alimento significa pra ele, antes de ter uma interferência. Eu acho que isso, essa humanização, essa questão de conhecer o outro, de entender o outro, eu acho que isso deve ser levado pra nutrição” (Lélia - UFRB).

“o BI dá essa oportunidade pra quem for uma futura nutricionista, você ter essa coisa. E a comida é uma coisa muito legal. Porque a comida nos remete a muita coisa: cultura, forma como a pessoa se expressa, comida remete à sentimento, a emoção. Então você não fazer aquela coisa muito de restrição, porque a pessoa chega a você com uma demanda, então você tem que responder aquela pessoa de uma forma que você olhe para pessoa e veja um ser humano, indivíduo que tem diversas dimensões e não vai adiantar eu enquanto

profissional dizer pra pessoa: ‘olha, isso aqui tá te fazendo mal e você tem que cortar da sua vida’, as coisas não são assim, né? Não adianta você fazer uma coisa restritiva, porque aquela pessoa tem outras dimensões, então eu vejo que é muito nesse sentido de você ter esse olhar ampliado de você tentar fazer um atendimento que seja mais interdisciplinar. Você usar diversas dimensões, e você entender que às vezes as questões nutricionais nem sempre vão ser respondidas no primeiro momento”(Margarida - UFRB).

As entrevistadas extrapolam a compreensão da alimentação enquanto necessidade vital, agregando o entendimento de um fenômeno sociocultural. O comer não representa apenas reposição de calorias, trata-se de significações, interpretações e experiências, envolvendo seleção, escolhas, ocasiões e rituais (CANESQUI; GARCIA, 2005; PRADO *et al.*, 2011). Os alimentos “cumprem tanto uma função biológica como social, são digeridos tanto por processos orgânicos como por representações que vêm de fora, tendo sido geradas pelo entorno cultural” (GARCIA, 2005, p.277). Ocorre que os fatores econômicos, sociais e culturais são marginalizados diante da centralidade adquirida pelo paradigma biologicista na nutrição. Mas, a vertente social inaugurada por Josué de Castro se configura de extrema importância inclusive para analisar, compreender e transformar problemas nutricionais como fome, desnutrição, obesidade, transtornos alimentares, etc. (CANESQUI; GARCIA, 2005).

A alimentação e a comida possuem histórias; o gosto, por exemplo, é cultivado de acordo com diversos fatores, como tempo, classe econômica, necessidades nutricionais e significados culturais. Dessa maneira, o gosto alimentar é construído no emaranhado da história, da economia, da política e da cultura (CANESQUI; GARCIA, 2005). Comemos também como modo de crença, de distinção e de reconhecimento, por meio de representações coletivas e individuais (MACIEL, 2005).

Independente do aspecto da alimentação adotado, os outros estarão intrinsecamente relacionados. O que se busca não é uma hierarquização desses aspectos, mas a compreensão da alimentação “como produto da interação de componentes biológicos, ecológicos e socioculturais” e entendimento que o seu sentido se dá a partir da integralização desses componentes (GARCIA 2005, p.277). Compreender essa integralização é resultado da construção de um olhar interdisciplinar, ampliado e humanizado, desenvolvido a partir da valorização dos diversos saberes, das experiências e do diálogo com a realidade.

A contribuição do BI em relação à prática humanizada é pautada novamente por Dandara, que reflete sobre a não garantia de alcançar a humanização apenas pela presença de disciplinas/componentes curriculares que abordem a temática, uma vez que é preciso traduzir essa compreensão em ação e atuação. Como é o caso das DCN, que possibilitaram algumas

mudanças, mas não garantiram que essas alterações fossem transformadas em mudanças efetivas, no desenvolvimento das disciplinas, na ênfase dada para os conteúdos, na transformação da prática desses profissionais frente aos sujeitos. Desse modo, pode-se perceber que não adianta apenas ter, em termos quantitativos, essas disciplinas/componentes curriculares/módulos, é preciso refletir sobre o modo como esses conhecimentos são construídos com os estudantes.

“A parte teórica, ele realmente agrega muito. Essa questão da gente sempre tentar trazer esse olhar humanizado, porque é uma coisa difícil, que a gente só aprende realmente com muita leitura e com muita prática, e muito contato com o outro, né?! Porque a gente às vezes sabe que o que é um processo de humanização, sabe como é tratar o outro com humanidade, mas na prática às vezes não consegue. Eu já percebo uma ajuda maior, em relação a isso, dessas questões de todas as discussões da saúde coletiva, saúde pública, o SUS, que foi uma questão que eu realmente não conhecia nada. Porque nos outros cursos tem uma, duas disciplinas, mas essas disciplinas não abordam do jeito que o BIS aborda” (Dandara - UFRB).

A partir da narrativa de Dandara pode-se remeter o quão valiosa pode ser a contribuição da área das ciências sociais e humanas para a saúde. Para Luz (2011), o “olhar humano e social”, destacado também pela entrevistada, demonstra o uso e benefício desses campos para as biociências. A autora reconhece a ligação umbilical existente entre as disciplinas da saúde e a biologia, o que abarca apenas uma das múltiplas dimensões da vida humana. Nessa direção, as ciências humanas e sociais buscam ampliar esse olhar biológico trazendo para a interpretação dos fenômenos os aspectos socioculturais ligados à saúde e ao adoecimento. As ciências sociais têm tido função importante também na instrumentação conceitual de políticas de saúde, que levam em consideração a participação dos atores e também para o controle social (LUZ, 2011).

Carolina Maria pontua a possibilidade de romper com o modelo biomédico e tecnicista, focado na doença, no tratamento e na técnica, que são limites antigos do modelo tradicional de formação. Para a entrevistada há possibilidade de formar profissionais que vão procurar outros caminhos na sua atuação, profissionais criativos, interessados, habilitados para participar ativamente no contexto no qual se inserem, seja enquanto profissional ou cidadãos.

“Eu acho que vão ser profissionais mais pensantes. Com relação a que? Com relação à comunidade, com relação às políticas, não só aquela nutrição, sabe, sempre voltada só ao tratamento. Vão ser alunos que vão pensar em outros tipos de estratégias não só ali ‘ah eu vou

fazer só atendimento’, e saí. Não! Acho que vão ser pessoas que vão querer mais participar” (Carolina Maria - UFRB).

Passos e Carvalho (2015) pontuam um passo importante na busca pelo rompimento com o modelo biomédico, que é a inclusão da dimensão subjetiva nas práticas de atenção e gestão do trabalho em saúde. Subjetivação que atravessa as instituições de saúde, e se produz na relação e reposicionamento entre os sujeitos. Os autores evidenciam que para esse processo de transformação, a formação é indispensável.

Margarida inicia sua fala pontuando a contribuição do BI na construção de uma postura humanizada, de um conhecimento amplo e conectado.

“me deu essa oportunidade de olhar com outros olhos, de questionar, de pensar de outra forma, de poder ver às dimensões da saúde, de fazer esse link com a nutrição. (...) na visita no hospital eu tive atitude, de ser proativa, de conversar com o paciente, de não ter receio de conversar com o paciente. De fazer o exame, mas muito cuidadosa. Porque uma coisa que eu não gosto é de ser invasiva, porque a pessoa já tá ali vulnerável, no hospital e às vezes tá passando por um problema de saúde grave e você chega sem construir relação nenhuma e você já vai pegando na pessoa. Então eu procuro ter muito cuidado com isso. Talvez se não tivesse feito o BI eu não tivesse essa postura, não tivesse cuidado (Margarida - UFRB).

Através do exemplo dado por Margarida é possível visualizar o quanto esse processo formativo trabalha a questão das várias dimensões envolvidas quando se trata de saúde, a importância de tentar compreender o contexto do indivíduo e dos acontecimentos. Caminhar nessa direção parece ir ao encontro do que Morin (2003) sinaliza quando aponta para a necessidade de refazer a compreensão do ser humano enquanto uma unidade complexa, que foi desintegrada em disciplinas. Segundo o autor, o ser humano é “simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais” (p. 38).

Nos relatos é possível perceber também que a alteridade e o respeito ao próximo estão na base de todo esse processo, como aparece na narrativa de Margarida.

“você tem essa visão mais ampliada da saúde, do indivíduo. Coisas assim, por exemplo, outro dia a gente estava discutindo na sala sobre cirurgia bariátrica, né? E aí tem certa restrição quando o paciente tem o pós-cirúrgico, ele passa um tempo só tomando líquido, e depois ele começa a evoluir pra dieta pastosa e tudo mais. Aí uma colega colocou que ‘a pessoa vai ficar um sofrimento desse, só tomando líquido, porque que ela não quis emagrecer antes só comendo coisas saudáveis.’ A gente às vezes parte de um princípio de que as pessoas não sabem o quê que elas estão fazendo com a vida delas, não é assim.

Informação hoje em dia tá muito dada. Claro que não colocando todo mundo, mas as pessoas de uma maneira geral tem informação e elas sabem o quê que hegemonicamente tá colocado, que faz bem pra saúde, quê que faz mal pra saúde, mas eu enquanto esse indivíduo quero continuar comendo o que eu como, sei que vai me fazer ter ganho de peso, sei que vai me fazer ser uma pessoa obesa, mas aquilo pra mim às vezes não é só porque eu gosto de comer é porque é uma válvula de escape, ou as vezes eu tenho um problema genético que vai me fazer engordar, enfim. E aí você parte do pressuposto ‘sim, então não faça a cirurgia, porque é melhor você fechar a boca e comer menos’ (Margarida - UFRB).

Margarida segue pontuando questões importantes, que podem sugerir a compreensão do conceito ampliado de saúde durante o seu processo formativo, que pode representar a tentativa de superar um dos limites da formação tradicional em saúde que é o foco na doença e na dimensão biológica da mesma. A partir da narrativa pode-se refletir também sobre o posicionamento de muitos profissionais da saúde que acreditam ter o ‘poder’ de interferir sobre a vida dos indivíduos que procuram seu serviço. A entrevistada aborda que é preciso deixar claro quais são as possibilidades de caminhos e consequências para cada caminho, mas não deve ser do profissional o juízo de valor empregado na escolha, o que caminha na direção de respeito à autonomia de cada um frente a sua própria vida. Isso parece ter relação também com o que Morin (2000), denomina de compreensão mútua entre os seres humanos para que as relações humanas saiam de seu estado desumano de incompreensão. O problema da compreensão é algo central para os humanos nos tempos atuais, e por isto deve ser uma das intenções da educação do futuro. A compreensão comporta um conhecimento de sujeito a sujeito, a outra pessoa não é percebida apenas objetivamente, mas como sujeito com o qual nos identificamos, através de um processo de empatia e identificação, como sugere a estudante no seu reconhecimento com o sujeito que realizou a bariátrica. Para o autor, “se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (p. 100).

“contribui muito para o que eu sou hoje, pra meu amadurecimento enquanto mulher, enquanto pessoa. Enfim, mudou muita coisa, eu digo até que minha relação com as pessoas dentro da minha casa, sabe? Eu consigo ser mais comunicativa, bem mais do que eu sou. Eu sou muito comunicativa, mas eu digo de sentar com você e tentar entender o que tá se passando com você, né?! Ouvir o que está se passando com você, respeitar o que você é, eu aprendi muito a respeitar o que o outro é, o que o outro pensa, o quê é que o outro tem para sua vida. Aprendi muito isso. Cada um tem o seu momento, né?!

Eu aprendi isso, aqui dentro da universidade, dentro do BI” (Zeferina - UFBA).

As narrativas produzidas pelas entrevistadas convergem com outros estudos que buscam trazer a perspectiva dos estudantes que estão trilhando esse percurso (LIMA *et al.*, 2016; MOTA; TEIXEIRA, 2016; SOUZA *et al.*, 2016), quando eles também afirmam ter vivido um período de muito amadurecimento, com construções e desconstruções, incentivo para busca de conhecimento, protagonismo, valorização de saberes pregressos e do contato com a realidade, dentre outras contribuições.

Considerações Finais

A partir das entrevistas narrativas com as estudantes de Nutrição egressas do BI foi possível aproximar-se das questões vivenciadas e partilhadas por elas nessa trajetória.

Em relação a vivência do BI, os princípios e as diretrizes foram apresentados como aspectos significativos da experiência, evidenciando que o que foi proposto vem sendo executado. Nesse primeiro momento, as narrativas destacaram a formação ampliada, crítica e com base nos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como o contato com a realidade. Os relatos também enfatizaram as metodologias utilizadas, como a experiência de cursar módulos, o protagonismo voltado para o estudante e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, apareceu, quase por unanimidade, a interdisciplinaridade, o trânsito em diversas áreas do conhecimento e as conexões estabelecidas entre essas áreas.

No que se refere à trajetória no curso de Nutrição, evidenciou-se nas falas a realização com a escolha feita, o ingresso no curso com amadurecimento e o sentimento de complementaridade entre as formações. Mas também foram apontadas algumas limitações características do modelo de formação tradicional, como a linearidade estabelecida nesse momento da formação, a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, a influência do paradigma cartesiano e do modelo biomédico – baseado nos aspectos biológicos da saúde, focando na clínica e nos procedimentos. As metodologias utilizadas foram mencionadas, mas, em sentido oposto do vivenciado no BI, aparecem como metodologias conteudistas, com ênfase no professor e na relação verticalizada deste com os estudantes.

Já em relação à contribuição do BI para a formação em Nutrição, as entrevistadas indicaram contribuições subjetivas e humanísticas como, melhor relação com o mundo, aprender a respeitar o outro, amadurecimento enquanto mulher e empoderamento. Além

disso, elencaram contribuições para a futura profissional nutricionista, como uma formação ampliada e crítica, não focada apenas no tratamento, compreendendo a saúde e a nutrição em suas inúmeras facetas e considerando o contexto e realidade dos sujeitos.

Apesar de o foco da análise dirigir-se às contribuições do BI para o processo de formação vivenciado pelas estudantes no curso de nutrição, foi possível apreender na fala das entrevistadas os desafios postos à universidade para com a constituição desse novo modelo de formação: dificuldade com os trâmites burocráticos, como o aproveitamento de estudos, matrícula, quebra de pré-requisito e etc.; grande disputa de score entre os colegas para acessar os cursos de maior prestígio, mais especificamente Medicina, por se tratar do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde; e, sobretudo, pouca articulação entre os dois modelos (ciclos), que pode ser percebida a partir da fala das entrevistadas quando se referem ao segundo ciclo com características predominantes de uma formação tradicional. Como desdobramento disso foi relatado a vivência de “discriminação” por parte de diversos atores, o que vem colocando esses estudantes muitas vezes em uma posição de militância para “defender” seu curso e sua possibilidade de existência na universidade.

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, mesmo com diversos desafios a serem superados, tem oportunizado melhorias significativas na formação dos futuros profissionais de saúde, calcando-se em uma formação crítica, humanística e socialmente referenciada, apresentando-se, então, como uma possibilidade real e adequada de reestruturação do ensino superior em saúde no país.

Referências

- ABRAHÃO, Ana Lúcia; MERHY, Emerson Elias. Formação em saúde e micropolítica: sobre conceitos-ferramentas na prática de ensinar. **Interface (Botucatu)**. v.18, n.49, 2014.
- AGUIAR, Camilla Botêga; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação e atuação de nutricionistas dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.28, n.2, p. 207-216, 2015.
- ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro *et al.* Formação Médica na UFSB: I. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no Primeiro Ciclo. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.38, n.3, 2014.
- ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011, 160 p. (Coleção Temas em Saúde).
- ALMEIDA-FILHO, Naomar Monteiro. Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde. **Saúde e Sociedade**, v.14, n3, p. 30-50, 2005.
- ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. Universidade Nova no BrasilIn: SANTOS, Boaventura Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>> Acessado em: 24 de out. de 2016.
- BATISTA, Irinéa de Lourdes; SALVI, Rosana Figueiredo. Perspectiva Pós-Moderna e Interdisciplinaridade Educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte, v.8, n.2, 2006.
- BATISTA, Nildo Alves. Educação Interprofissional em Saúde: concepções e práticas. **Caderno FNEPAS**, v. 2, 2012.
- BRASIL. Decreto Nº 6.096, DE 24 de Abril de 2007. Institui o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 1133/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição, Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 03 de Outubro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares**. [Brasília], 2010.
- CAMARGO JR, Kenneth Rochel. A Biomedicina. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, 15(Suplemento), 2005.
- CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Manda Diez. Uma introdução À Reflexão Sobre A Abordagem Sociocultural Da Alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Manda Diez. (Orgs.). **Antropologia e Nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p. 9 – 19.

CAPRA, Fritjof. O modelo biomédico. In: CAPRA, Fritjof. **O ponto de Mutação**. 26 ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2006. p. 116-155.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.16, set.2004/fev.2005.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e Saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trab. Educ. Saúde**, v. 6 n. 3, nov.2008/fev.2009

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Revista de Nutrição**, Campinas, v.22, n.1, p. 97-104, 2009.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DEMÉTRIO, Fran; ALVES, Vânia Sampaio; BRITO, Sheila Monteiro. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: a concepção positiva de saúde como referencial teórico (RE) orientador do modelo de formação. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB**: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos. Cruz das Almas: UFRB, 2016, p. 57 - 76.

FERREIRA, Vitória Solange Coelho. Modos de cuidar e educar a partir do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde. **Interface (Botucatu)**. v.19, Supl. 1, 2015.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; SENA, R. Roseni. Contribuição ao movimento de mudanças na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.6, n.10, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

GARCIA, Rosa Wanda Diez. A Antropologia aplicada às diferentes áreas da Nutrição. In: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Manda Diez. (Orgs.). **Antropologia e Nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p. 275- 286.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (ogrs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 90-113.

LIMA, Monica *et al.* Transição dos Bacharelados Interdisciplinares para a Formação em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v.36, n.1, 2016.

LUZ, Madel Therezinha. Especificidade da contribuição dos saberes e práticas das Ciências Sociais e Humanas para a Saúde. **Saúde Soc.** São Paulo, v.20, n.1, 2011.

MACIEL, Maria Eunice. Identidade Cultural e Alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Manda Diez. (Orgs.). **Antropologia e Nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p. 49- 55.

MATOS, Marília Neri. **A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia**. Salvador, 2016. [Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal da Bahia].

MERHY, Emerson Elias. O ato de governar as tensões constitutivas do agir em saúde como desafio permanente de algumas estratégias gerenciais. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 4, n.2, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Inteligência cega. In: MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015. p. 9-16.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTA, Verônica de Lima Vidal; TEIXEIRA, Carmen Fontes. Vivência na Universidade: a experiência da primeira turma de graduados no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza. **Interdisciplinaridade na educação superior: o bacharelado em saúde**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 245 – 264.

OLIVEIRA, Gilson Saippa; KOIFMAN, Lilian. Uma reflexão sobre os múltiplos sentidos da docência em saúde. **Comunicação Saúde Educação**. v.17, n.44, 2013.

PASSOS, Eduardo; CARVALHO, Yara M. A formação para o SUS abrindo caminhos para a produção do comum. **Saúde Soc**. São Paulo, v.24, supl.1, 2015.

PRADO, Shirley Donizete *et al.* Alimentação e nutrição como campo científico autônomo no Brasil: conceitos, domínios e projetos políticos. **Revista de Nutrição**. Campinas, v.24, n.6, 2011.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira. *et al.* Percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.25, n.5, p.631-643, 2012.

RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. A contribuição da extensão comunitária para a formação acadêmica em fisioterapia. **Fisioterapia e Pesquisa**. v. 13, n.3, 2005.

ROCHA, Marcelo Nunes Dourado. **Educação superior no Brasil: tendências e perspectivas da graduação em saúde no século XXI**. Salvador: 2014. [Tese de Doutorado – Instituto de Saúde Coletiva - Universidade Federal da Bahia].

ROSSONI, Eloá; LAMPERT, Jadete. Formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde e as Diretrizes Curriculares. **Boletim da Saúde**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2004.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves *et al.* O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos.** Cruz das Almas: UFRB, 2016, p. 31- 56.

SANTANA, Thais Cristina Mantovani; RUIZ-MORENO, Lidia. Formação do nutricionista atuante no Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Nutrire**, São Paulo, v.37, n.2, p.183-198, 2012.

SANTOS, George Amaral. **O Currículo na Educação Superior em Saúde: estratégias e embates na aderência ao processo de reforma sanitária brasileira.** Salvador: 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva).Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Instituto de Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia.

SOARES, Micheli Dantas *et al.* Processo de Apropriação da Realidade entre ensino, pesquisa e extensão na matriz curricular. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos.** Cruz das Almas: UFRB, 2016, p. 77- 91.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. A prática educativa no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza. **Interdisciplinaridade na educação superior: o bacharelado em saúde.** Salvador: EDUFBA, 2016, p. 43 – 75.

VIEIRA, Carolinne Montes Baptista. **Os fatores predominantes na escolha pelos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA.** Salvador, 2015. [Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade - Universidade Federal da Bahia].

VILELA, Elaine Morelato; MENDES, Iranilde José Messias. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. **Rev Latino-am Enfermagem**; v.11, n.4, p.525-31, 2003.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As limitações do modelo tradicional de formação em saúde e mais especificamente em Nutrição não é pauta nova na literatura da área. No entanto, as implicações da perpetuação desse modelo no profissional de saúde e em suas relações demandam reflexões sobre as transformações necessárias no processo formativo. A partir do panorama da produção científica brasileira sobre o tema Formação em Nutrição, no período de 2000-2015, apresentado neste estudo, pode-se constatar que a discussão sobre a formação em nutrição possui três pontos centrais.

Primeiramente, destaca-se a questão do docente, o qual tem a formação profissional direcionada à execução da técnica, com significativas lacunas no seu preparo pedagógico enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

A formação tradicional também aparece predominantemente nos estudos, permitindo observar a presença de uma estrutura curricular rígida, com esvaziado protagonismo dos estudantes. Nessa dimensão, verifica-se ênfase nas disciplinas, nos conteúdos técnicos e nos aspectos biológicos, evidenciando a limitação do diálogo da formação em nutrição com as ciências humanas e sociais. Percebe-se a frágil articulação entre a teoria e a prática, que muitas vezes é realizada apenas no final do curso, o que distancia os futuros profissionais do que está preconizado para o trabalho em saúde no SUS e da realidade social.

Tem-se, por fim, um levantamento de proposições e experiências que apontam mudanças para esse cenário de formação, tendo como principais sugestões a flexibilização curricular, o protagonismo do estudante no processo formativo e a articulação entre as instituições de ensino e a rede de serviços de atenção à saúde. Todavia, essas mudanças evidenciam-se enquanto ações isoladas, não representando as mudanças estruturais necessárias para a formação em saúde e em nutrição.

Os resultados desse panorama possibilitaram a compreensão de que esse modelo de formação encontra-se ultrapassado e falido frente às questões de saúde vividas no país. Cabe destacar que algumas mudanças têm ocorrido, como o exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a criação de alguns programas em vista da reorientação da formação em saúde e a implementação dos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde (BIS). Enquanto modalidade inovadora de ensino superior, o BIS, já em curso em algumas Universidades Federais, caminha na direção da superação dos principais problemas identificados atualmente nas graduações em saúde.

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI's) foram implementados no contexto de expansão das Universidades Federais através do REUNI. Baseado em modelos já em curso em outros países, o BI apresenta-se como uma modalidade de curso de formação superior com arquitetura curricular diferenciada, buscando a formação de profissionais mais maduros, com visão ampliada, base humanística, política e social, com capacidade de tomada de decisão crítica frente às complexas questões atuais, conscientes de sua posição social no mundo e capazes de atuar e transformar a realidade em que vive.

Ocorre que desde o momento de sua implantação o BI enfrenta alguns desafios, sendo o maior deles a resistência às mudanças por parte do tradicionalismo acadêmico. Essa 'barreira' estabelecida acaba por gerar algumas consequências, como a difícil articulação entre o curso e as demais unidades das Universidades, e os prejuízos operacionais, por parte dos estudantes, frente a um sistema formulado para o funcionamento dos cursos de progressão linear (CPL's). Essas sinalizações foram encontradas não só nos estudos analisados como nas narrativas das estudantes entrevistadas, que pontuaram também o longo tempo na universidade, a disputa de score entre os colegas para acessar os cursos de maior prestígio e a "discriminação" sofrida por parte de diversos atores ante a resistência e descrença ao modelo inovador.

Apesar dos diversos desafios e da necessidade de superá-los, o BI vem se apresentando como uma proposta que pode gerar mudanças significativas por meio de uma formação geral e ampla, que valoriza a diversidade cultural e preza pelo compromisso ético e político com a sociedade. No que se refere à área da formação em Saúde mais especificamente, a formação em ciclos objetiva também a superação do foco nos aspectos biológicos, a aproximação dos estudantes com as políticas públicas em saúde e com a realidade das populações. Busca-se, portanto, formar profissionais capazes de compreender o indivíduo na sua integralidade, de considerar seu contexto ambiental e social, e de pensar em soluções para os problemas de saúde no âmbito individual e coletivo.

O modelo inovador pauta-se em uma formação com flexibilização curricular, uso de metodologias ativas, dialogicidade, interdisciplinaridade, fortalecimento da autonomia dos sujeitos, protagonismo estudantil nos seus percursos acadêmicos e visão ampliada de saúde. Avança-se, assim, em direção ao rompimento com a formação hegemônica em saúde, caracterizada pelo perfil profissionalizante, biologicista, especializada e com transmissão de conhecimento compartimentalizada.

As narrativas que se debruçaram sobre a trajetória das estudantes de Nutrição egressas dos BIS evidenciaram mais concretamente as contribuições do modelo de formação em ciclos

para um curso de saúde, com foco no curso de Nutrição. Os relatos das experiências elucidaram que as contribuições mais significativas refletiam justamente os princípios e diretrizes da proposta do curso, demonstrando que as mudanças referem-se aos elementos estruturantes da nova modalidade e que a proposta vem sendo executada. Elementos como formação ampliada, crítica e com valorização dos conhecimentos prévios, bem como o estreito contato com a realidade, destacaram-se nas falas das estudantes. As metodologias utilizadas para a construção dessa formação também foram indicadas como essenciais, devido ao protagonismo assumido pelos estudantes e à construção coletiva do conhecimento. Ademais, a interdisciplinaridade, alicerce principal do BI, aparece enquanto principal diferencial desse modelo.

Contudo, nas narrativas surgiram também contradições intrínsecas ao processo de transição, no qual ainda se encontra resquícios de formas e conteúdos do modelo tradicional, como a continuidade da linearidade estabelecida, a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, a influência do paradigma cartesiano e do modelo biomédico – baseado nos aspectos biológicos da saúde, focando na clínica e nos procedimentos, e a utilização de metodologias verticalizadas, conteudistas e com ênfase no professor. É preciso, portanto, refletir sobre a necessária articulação entre os dois ciclos, uma vez que os estudantes passam por um processo de formação ‘diferenciado’ nos Bacharelados e, em seguida, vivenciam um modelo formativo tradicional. Tal estrutura representa limitações aos avanços almejados.

Assim, através da experiência e perspectivas de estudantes imersas nesse processo de transição do modelo de ensino superior, foi possível analisar os avanços concretos que esse novo modelo pode proporcionar para a superação da formação hegemônica em saúde. As significativas contribuições para um futuro profissional de nutrição, mais humano e crítico, sem deixar de ponderar os desafios ainda existentes, foram evidentes. Ademais, observa-se que essas contribuições ultrapassam as questões acadêmicas e profissionais e se aproximam de questões subjetivas e humanísticas, tais como uma melhor relação com o mundo e respeito nas relações interpessoais.

O BIS tem oportunizado melhorias na formação dos futuros profissionais de saúde, podendo, então, gerar consequências positivas para a assistência à saúde, que tem apontado como uma de suas principais dificuldades o modelo hegemônico da formação em saúde no país. Nesse sentido, pode ser importante contribuição uma futura análise mais sólida dessas repercussões na vida do profissional de saúde, ponderando que, no presente estudo, as narrativas foram de pessoas ainda em formação. Ressalta-se, também, a necessidade de

realização de pesquisas voltadas à avaliação da formação em ciclos, para que as críticas e limites sejam conhecidos no sentido de superá-los.

Espera-se que o estudo ora desenvolvido, em alguma medida, proporcione elementos para novas e constantes reflexões sobre a formação em saúde e em Nutrição, bem como para o debate acerca dos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Verônica Santos *et al.* Currículos disciplinares na área de saúde: ensaio sobre saber e poder. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.13, n.31, p.261-72, 2009.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar Monteiro. Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde. **Saúde e Sociedade**, v.14, n3, p. 30-50, 2005.
- ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. Universidade Nova no BrasilIn: SANTOS, Boaventura Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>> Acessado em: 04 de nov. de 2016.
- BRASIL. Decreto Nº 6.096, DE 24 de Abril de 2007. Institui o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 2007.
- CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.5, p.1400-1410, 2004.
- DEMÉTRIO, Fran; ALVES, Vânia Sampaio; BRITO, Sheila Monteiro. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: a concepção positiva de saúde como referencial teórico (RE) orientador do modelo de formação. In: SANTANA, Luciana Alaíde Alves, OLIVEIRA, Roberval Passos e MEIRELES, Everson (Orgs.). **BIS Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: Inovações Curriculares, Formação Interprofissional Integrada e em Ciclos.** Cruz das Almas: UFRB, 2016, p. 57 - 76.
- JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade.** Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1994.
- MORIN, Edgar. Inteligência cega. In: MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5ª ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015. p. 9-16.
- TEXEIRA, Carmen Fontes; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. A Construção do Projeto Político-Pedagógico do BI em Saúde: transformando um sonho em realidade. In: _____ (Orgs.). **Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.** Salvador: EDUFBA, 2014, p. 53-72.
- VALVERDE, Ludmylla de Souza. **Memorial de Formação em Saúde: caminhos e sentidos.** Santo Antônio de Jesus, 2013. Monografia (Curso de Nutrição). Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo Bahia.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Pesquisadora Responsável: Ludmylla de Souza Valverde

Endereço: Rua Marieta Alves, n314. Itaipara

CEP: 41.815-260 – Salvador/BA

Contato: Telefone (71) 99404-3950/ E-mail: luavalverde@msn.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O Sr. (a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS: Estudo de caso de estudantes oriundos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no curso de Nutrição.” Neste estudo objetivamos Conhecer a trajetória acadêmica de estudantes que terminaram o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) e entraram no curso de Nutrição.

O motivo que nos leva a estudar é a compreensão da necessidade do acompanhamento e avaliação das recentes mudanças ocorrida em algumas universidades, com a implantação desses novos cursos. Busca-se conhecer os benefícios e desafios dessas mudanças na educação superior brasileira.

Para este estudo realizaremos entrevistas com estudantes do curso de nutrição que cursaram anteriormente o BI em Saúde. As entrevistas terão abordagem qualitativa, serão gravadas e conduzidas a partir de um roteiro semi-estruturado. Busca-se conhecer o olhar e a representação que o estudante possui sobre esse novo modelo de formação. Também será utilizado um diário de campo para registrar impressões preliminares e o contexto da entrevista para melhor contextualizá-la.

O estudo não oferecerá nenhuma gratificação financeira, assim como não terá nenhum custo. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não da pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Em caso de aceite, você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

O estudo não oferece, antecipadamente, benefício direto ao participante, mas retorno social, uma vez que o estudo busca contribuir para a formação em saúde e conseqüentemente para quem usufrui desses profissionais. Os riscos associados à pesquisa são referentes ao sentimento de desconforto por conter perguntas pessoais. Para diminuir o risco de gerar desconforto, as perguntas serão feitas em local reservado e de escolha do(a) entrevistado(a), assim como a entrevista poderá ser interrompida a pelo(a) participante qualquer momento. Além disso, a identidade do(a) entrevistado(a) e das instituições serão mantidas em sigilo. A pesquisa obedece aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, presentes na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e todas as informações coletadas neste

estudo são estritamente confidenciais, pois somente a pesquisadora e suas orientadoras terão conhecimento das respostas. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Em caso de danos decorrentes à participação do estudo, a pesquisadora assumirá a responsabilidade e indenizará o(a) participante da pesquisa.

Os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido serão mantidos na sala T9 do Pavilhão de Aulas da Federação IV, campos Ondina, da Universidade Federal da Bahia, sob a responsabilidade da Prof^a Pesquisadora Adriana Miranda Pimentel, e será descartado ao término do estudo, no período máximo de 5 anos

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você. As vias serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, tanto pelo(a) participante como pela pesquisadora.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo “TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS: Estudo de caso de estudantes oriundos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no curso de Nutrição”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Ciente dos meus direitos, responsabilidades, riscos e benefícios, declaro que concordo em participar desse estudo.

Salvador, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa - Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE.UFBA).

Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 - Canela - Salvador, Bahia - Brasil. Contato: Telefone (71) 3283-7615 / E-mail cepee.ufba@ufba.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)

SEPN 510 Norte, Bloco A, 3º andar, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70750-521 – Brasília – Distrito Federal. Contato: Telefone (61) 3315 – 5878



APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Pesquisa: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS: Estudo de caso de estudantes oriundos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no curso de Nutrição

Tópico inicial central:

(Representa o interesse do entrevistador. O tópico será apresentado na fase inicial e deve deslançar o processo de narração, que será a segunda fase, chamada de fase da narração central. O tópico deve ser amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa).

- ➔ Conte-me como foi seu encontro com o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS)
- ➔ Conte-me sobre seu processo formativo no BIS.
- ➔ Conte-me sobre sua formação no curso de Nutrição.

- Perguntas Exmanentes:

(Também refletem o interesse do pesquisador. Na fase de questionamento, após uma escuta atenta da narrativa central, o pesquisador irá realizar as perguntas, após transformá-las em imanentes, com emprego da linguagem do informante. Tem o intuito de completar as lacunas).

- ➔ Quais as diferenças entre o processo formativo do BI e o processo formativo de Nutrição.
- ➔ Existe diferença entre os estudantes egressos do BI e os que ingressaram direto para o CPL de Nutrição? Se sim, qual?
- ➔ Qual a contribuição do BI para a formação em Nutrição?
- ➔ Qual a contribuição do BI para o seu processo formativo, especificamente?