

Artigo científico

## **Currículo de formação de profissionais de saúde no Brasil: qual o lugar para interprofissionalidade? <sup>1</sup>**

Academic course curriculum for training health professionals in Brazil: where should interprofessionality be?

Andréa Echeverria Martins Arraes de Alencar <sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo do trabalho é situar na área do currículo, a teoria crítica e o sentido que esta concepção teórica lhe atribui. A metodologia aplicada foi a análise bibliográfica e documental. Desta forma nos deteremos na análise de textos tendo como referência o ciclo contínuo de políticas (Bowles e Ball, 1992) ao nível do contexto de influência e o contexto de produção de texto, que servirão de base para a problematização dos modelos pedagógico-curriculares adotados pela Faculdade Pernambucana de Saúde - FPS. A análise documental permitiu aprofundar o saber teórico sobre os documentos institucionais oficiais que sustentam a missão e os projetos pedagógicos dos cursos da Faculdade Pernambucana de Saúde - FPS, situando os marcos políticos regulatórios do conhecimento sobre o currículo para os profissionais de saúde no mundo e no Brasil e, que objetivou aprofundar o conhecimento, sentidos e processos que caracterizam os currículos de formação em saúde, tanto na sua justificação política, teórica e conceptual, como na sua dimensão processual, de planeamento e das metodologias de ensino seguidas para a sua concretização. Constrói-se no artigo o arcabouço inicial de uma trajetória analítica sobre a relação entre o conceito de currículo, as metodologias de ensino-aprendizagem e a interprofissionalidade, na perspectiva da formação do profissional de saúde. Parte-se da compreensão da relação entre o currículo Integrado como propiciador de aprendizagem colaborativa. Apresenta-se para esta análise as concepções de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Aprendizagem Significativa (AS) que, por sua vez, determinam uma orientação metodológica que sustentam a proposta curricular de cursos de saúde voltadas para a formação interprofissional. Os resultados apontam para a importância da inclusão nos currículos das abordagens metodológicas inovadoras e comprometidas com o contexto em que ocorre, assim como a motivação dos estudantes e professores/tutores e a colaboração, que facilite a aprendizagem ativa, autônoma, problematizadora e significativa para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no campo da saúde.

**Palavras-chave:** Currículo; Formação superior em saúde; Interprofissionalidade.

**Abstract:** The purpose of this paper is to contextualize the critical theory and the meaning given by this theoretical conception to the area of the curriculum. The applied methodology was bibliographic and documental analysis. We analyze texts with reference to the continuous cycle of policies (Bowles and Ball, 1992) at the level of the context of influence and the context of text production, which will serve as a basis for the problematization of the pedagogical-curricular models adopted by the Faculdade Pernambucana de Saúde - FPS. The documental analysis allowed us to deepen the theoretical knowledge about the official institutional documents that sustain the mission and the pedagogical projects of the Faculdade Pernambucana de Saúde's course programs, while situating the frameworks for regulatory policies about the curriculum for health professionals in the world and in Brazil. It also intended to deepen the knowledge, meanings, and processes that characterize the course curricula for health training, both in its political, theoretical, and conceptual justification, as well as in its procedural and planning dimensions and the teaching methodologies used in its implementation. The article builds the initial framework of an analytical approach to the relation between the concepts of curriculum, teaching-learning methodologies, and interprofessionalism, from the perspective of training health professionals. It starts with understanding the integrated curriculum as a promoter of collaborative learning. It is presented, for this analysis, the conceptions of Problem-Based Learning (PBA) and Meaningful Learning (SW) that determine a methodological orientation that sustains the curricular proposal of health courses directed to interprofessional training. The results point to the importance of including, in the curricula, innovative methodological approaches that are committed to the context in which they occur. It is important, as well, the motivation and collaboration of student and teacher/tutor, which facilitates active, autonomous, problematizing, and meaningful learning for all those involved in the healthy teaching-learning process.

**Keywords:** Curriculum; Higher education in health; Interprofessionalism.

<sup>1</sup> O presente artigo faz parte de um capítulo da tese de doutorado realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (FPCEUP) e apresentada em fevereiro de 2022.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP). Coordenação do curso de graduação em psicologia da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS). [andrea@fps.edu.br](mailto:andrea@fps.edu.br)

## 1 Introdução

Este artigo tem como objetivo geral produzir conhecimento sobre influências das políticas educativas na área do currículo, delimitando o campo que, em face das alterações econômicas e sociais na atualidade, tem vindo a impactar nas demandas atribuídas às instituições de ensino superior, notadamente nas diretrizes curriculares dos cursos de saúde, e que também tem sido objeto de constantes ressignificações conceituais.

Em vista disso, parte-se da delimitação do conceito de currículo, que segundo Grundy (1987)

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (Grundy, 1987, p.5).

Lundgren (1987) reconhece que o currículo é o que está por trás de toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino. Por sua vez, Kemmis (1988), em consonância com esta linha de análise, assume a compreensão do currículo como um processo de construção participativo, democrático e comunitário, que visa promover uma formação emancipatória.

Esta visão é também preconizada por Apple (2005, 2013) e Giroux (1986,1997) autores associados à teoria crítica do currículo. A concepção crítica do currículo enfatiza a compreensão do papel ideológico e de poder que o currículo reproduz (Macedo, 2000).

Nesta mesma linha, vários autores reconhecem que numa abordagem crítica do currículo, os professores assumem um papel importante na definição curricular, reconhecendo, também, os estudantes como protagonistas ativos da sua formação (Roldão, 1999; Abrantes, 2002; Pacheco, 2002; Leite & Fernandes, 2010). Segundo estas últimas autoras, a teoria crítica do currículo deve incluir as necessidades e interesses dos estudantes, suas relações com os grupos sociais e culturais de pertença, defendendo a construção de uma identidade ligada ao sujeito na sua relação com os outros.

É no quadro destas ideias, que tem sido também reconhecido que a teoria curricular crítica, e os processos de seu desenvolvimento, tem em conta a pessoa, no sentido da sua transformação, e a sociedade (Fernandes, 2011, Pacheco, 2014). Nesta mesma linha de pensamento, Zabala, (2002). A partir da perspectiva do enfoque globalizador, os autores alertam para a importância de voltar a desenvolver no currículo a sua estreita relação com a realidade do estudante. Reforçando estas ideias Pacheco (2005) acrescenta que

Estar do lado crítico do currículo é aceitar que há princípios fundamentais no modo como são analisadas as práticas curriculares e que são necessários comportamentos éticos relativamente ao que se pensa, faz e escreve. Entender o currículo a partir da teoria crítica é aceitar a pluralidade de perspectivas sobre a educação e a formação em contextos culturais e históricos específicos (Pacheco, 2005, p.151).

Desta forma, e corroborando a visão dos autores citados, (Pacheco, 2002, 2005, Leite & Fernandes 2010, Zabala, 2002), um currículo pensado na perspectiva crítica deve propor oportunidades de concretização de identidades e pertença. Pacheco (2005) afirma, ainda, que "trabalhar o currículo é caminhar no sentido da compreensão crítica da educação, sem que qualquer explicação pretensamente neutra seja possível" (p.172). Em consonância com esta visão, Santomé, (2013), acrescenta a importância de se levar em conta princípios de justiça social e democráticos, entendimento também perfilhado por Apple e Beane (2000), ao sugerirem que o currículo se apoie em situações ou problemas reais.

É no quadro destes argumentos que Biesta (2017), ao abordar a dimensão do currículo para a educação democrática, propõe que

A tarefa última para educação democrática reside, portanto, na própria sociedade, e não nas suas instituições educacionais. As escolas não podem criar nem salvar a democracia – só podem sustentar sociedades em que a ação e a subjetividade são possibilidades reais. (Biesta, 2017, p. 190).

Numa leitura de natureza política, Popkewitz (2015) sustenta que o currículo pode representar um modelo de tecnologia disciplinadora, visão a que pode ser associada a perspectiva de Sacristán (2017), para quem "o currículo reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos" (Sacristán, 2017, p.17). Para este autor

O sistema educativo serve a certos interesses concretos que se refletem no currículo. Portanto a prática é um dos eixos vertebrais do pensamento, da pesquisa e dos programas de melhoria para as instituições de ensino. O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa (Sacristán, 2017, p.30).

Na atualidade a demanda de formação do profissional de saúde está voltada para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências para o trabalho (produção) e, ao mesmo tempo, para a intervenção, confrontando o estudante muito cedo com a prática profissional (Zarifian, 2001).

Esta orientação parece estar em linha com a proposição de currículo de Popkewitz (2015), ao considerar que o currículo é proposto como um instrumento de regulação, a partir do seu ordenamento, nas escolhas dos conteúdos, das regras e dos padrões que orientam o processo de aquisição e construção do conhecimento.

Em concordância com esta perspectiva, Sacristán (2013) alerta que, diante do alarmante crescimento das desigualdades entre os indivíduos e os povos

a degradação do meio ambiente, o esgotamento dos recursos não renováveis, os perigos impostos pela técnica e pela ciência

desvinculada de valores morais (o desenvolvimento de armas, a manipulação genética) começam a pôr em dúvida a ideia de progresso na qual o binômio tecnologia-ciência se apoia. Tudo isso deveria nos levar a lutar pelo ressurgimento de outros valores, outros conhecimentos, outra ideia de qualidade de vida e bem-estar (Sacristán, 2013, p.33).

É no quadro destas ideias que o autor afirma que o desafio da educação continua a ser encontrar outras formas de conhecimento que possam resgatar o sentido da formação geral, apoiando-se em abordagens mais holísticas, complexas e estimulantes para o estudante, "valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido" (Lopes & Macedo, 2010, p.57).

Em continuidade com este raciocínio, entende-se necessário refletir sobre a articulação da cultura local com a teoria e a prática na formação, implementada pela proposta curricular que se pretende oferecer no âmbito da graduação em saúde. Reconhece-se, em acordo com Santos (2018), como importante refletir sobre uma formação que incorpore, no plano curricular, questões relacionadas com problemáticas sociais e humanas contemporâneas. Por essa razão se reconhece ser também importante refletir sobre o papel do currículo integrado na formação do profissional de saúde, considerando ser esta uma abordagem que permite de modo articulado trabalhar essas problemáticas.

Na reflexão sobre este tópico convoca-se primeiro o pensamento de Dewey (1916) e os pressupostos por ele defendidos quanto ao lugar que a liberdade e a individualidade devem ter na educação. O autor faz-nos refletir sobre a imposição exterior dos conteúdos curriculares, muito distante da vida real e da experiência dos estudantes, como um fator que deve ser repensado em educação. O currículo deve possibilitar ao estudante fazer conexões com as situações sociais envolventes e deve ser flexível possibilitando o desenvolvimento de competências não apenas técnicas, mas também do domínio dos valores e da formação para a cidadania que potenciem intervenções devidamente fundamentadas e críticas, face aos contextos em que se atua e à realidade social envolvente.

A perspectiva crítica de currículo, anteriormente mencionada, encontra aproximações no pensamento de Dewey (1916), e na visão de Kemmis (1986), que corrobora a importância do papel da educação e do currículo como instrumento de comunicação entre a teoria e a prática. Também os estudos de Bernstein (1971), ao abordar a compreensão do currículo com seus paradigmas de "coleção e integração", contribuíram para a compreensão da ideia de integração curricular numa relação entre disciplinas e cursos, e o afastamento da concepção hierárquica e dogmática do conhecimento.

Em alinhamento com este referencial, outros autores têm vindo a sustentar a importância da participação ativa dos professores e estudantes e da articulação do currículo com a cultura local (Apple e Beane, 2000), na formação acadêmica de nível superior no campo da saúde. Tem sido reconhecida a importância de essa formação atender à diversidade de experiências dos estudantes; identidades, línguas, gêneros, estilos de vida e saberes (Apple e Beane 2000, Pacheco, 2001, Leite & Fernandes 2002, Zabala, 2002, Santos, 2017), e se desenvolver em

proximidade com as dinâmicas e problemas sociais.

O estudo apresentado neste artigo analisa as relações entre políticas globais e sua influência em diretrizes de base para educação superior e os planos curriculares dos cursos de saúde da Faculdade Pernambucana de Saúde - FPS (enfermagem, farmácia, fisioterapia, nutrição, medicina e psicologia), na sua relação com sentidos atribuídos por professores/tutores e por estudantes sobre princípios organizadores dos currículos de saúde da IES e os processos do seu desenvolvimento e sobre um perfil profissional orientado para a atuação interprofissional em saúde.

## 2 Procedimentos metodológicos

Para a análise bibliográfica e documental, como método empreendido de pesquisa, selecionamos um conjunto de tópicos que configuraram o quadro teórico de referência ao estudo, a saber: situar o conceito de currículo levando-se em conta a metodologia de ensino adotada em todos os currículos dos cursos de saúde da FPS - Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Aprendizagem Significativa (AS) e a relação com a Educação Interprofissionalidade. Esta análise parte do questionamento do lugar destes pressupostos teóricos e metodológicos para sustentação de uma formação do profissional de saúde na sua relação com a prática interprofissional e colaborativa. Os argumentos construídos em torno destes tópicos permitiram um entendimento da contextualização curricular enquanto procedimento que, ao ter por base as características das situações onde o currículo vai ser desenvolvido, constitui-se numa possibilidade para alcançar níveis de aprendizagens mais significativos para todos os estudantes da saúde, assim como a metodologia da problematização como disparadora para a aprendizagem colaborativa (Fernandes et al, 2012; Leite et al., 2011; Filho, N. A., 2017; Ceccim, R.B., & Feuerwerker, L.C. M., 2017).

## 3 Resultados

A apresentação dos resultados enquadra-se na linha argumentativa da perspectiva de currículo integrado. Os trabalhos de James Beane (2003) contribuíram, de forma significativa, para a afirmação e o reconhecimento desta visão de currículo, assim como os estudos de Torres Santomé (2014). Outros autores têm também vindo a sustentar esta perspectiva de Integração Curricular (Pacheco, 2002; Lopes & Macedo, 2002), procurando clarificar os fundamentos do currículo integrado, em linha com o pensamento de Torres Santomé (2014), sustentam que esta opção curricular tem em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas e sociais inerentes a essa tarefa. Em linhas gerais, na perspectiva de Torres Santomé (2014), a valorização do currículo integrado está fortemente ancorada na crítica empreendida ao modelo disciplinar, que compartimenta o conhecimento em saberes estanques, sem promover a sua relação e complementaridade, desconsiderando-se o conhecimento prévio dos estudantes,

e ignorando-se as problemáticas sócio-culturais, pessoais e ambiental relacionadas a vida cotidiana (Santomé, 2014).

Procurando aprofundar a clarificação do conceito, de acordo com Beane (1997, p. 45), a integração curricular “é um enfoque pedagógico que possibilita a professores e estudantes identificar e investigar sobre problemas e assuntos sem que as fronteiras das disciplinas sejam um obstáculo”. Esta visão é corroborada, e ampliada, por Torres Santomé (2014), ao argumentar que

mais do que uma estratégia didática, o currículo integrado traduz-se numa filosofia sociopolítica, que tem implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento, e também de como pode-se facilitar os processos de ensino e aprendizagem (Torres Santomé, 2014, p. 285).

Preconiza, em concordância com Beane (1997), que um currículo integrado, ao propor uma abordagem do conhecimento de forma integrada, é a melhor estratégia para tornar os conteúdos escolares mais significativos para os estudantes e para possibilitar conteúdos culturais com maior relevância social e atual. Ou seja, a proposta visa integrar os campos de conhecimento e a experiência imediata do estudante com as problemáticas apresentadas, apostando-se dessa forma na facilitação de uma compreensão reflexiva e crítica da realidade. Ainda, segundo o mesmo autor, a abordagem integrada do conhecimento privilegia não só os conteúdos culturais, mas também o domínio de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas presentes (Torres Santomé, 2014).

Ressalta-se a importância desta perspectiva curricular, pois reconhece-se que ela subentende a existência de um currículo voltado para uma formação condizente com os novos desafios do mundo globalizado, não ignorando, todavia, a proposta de um *conhecimento poderoso* ou superior, “verdadeiro”, defendido por Young (2010), mas questionando-o.

Clarificando, ao enfatizar o questionamento de um conhecimento “poderoso” ou “legítimo”, a perspectiva integrada do currículo expõe conflitos de interesses há muito denunciados pelos autores das *teorias críticas* e *pós-críticas* do currículo, que têm exercido influência nas concepções dos currículos.<sup>3</sup>

Neste âmbito, abre-se um parêntesis para lembrar a influência das políticas internacionais, e o seu impacto, nas decisões locais sobre propostas para os currículos do ensino superior e, especificamente, sobre currículo integrado. Como bem sublinham Matos & Paiva, (2009)

a partir da década de 1990, o discurso sobre integração curricular foi retomado no Brasil e em muitos países, no âmbito de propostas oficiais e de organismos internacionais como o

Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – e como parte da literatura divulgada por autores estrangeiros e brasileiros (Matos & Paiva, 2009, p. 2).

Das ideias mobilizadas até ao momento pode construir-se o entendimento de que a assunção de uma concepção e prática de currículo integrado pressupõe romper com modelos de ensino tradicionais que perspectivam o estudante como o receptor e o professor como detentor do saber, configurando os processos de ensino-aprendizagem numa relação estreita com os contextos experienciais dos estudantes, proporcionando uma reflexão crítica, contextualizada, significativa e direcionada para a indagação sobre a prática. Nesta abordagem curricular, teoria e prática estão juntas e integradas e objetivam resolver problemas reais (Torres Santomé, 2014).

Contudo, e como têm mostrado alguns estudos observa-se um aparente distanciamento entre a proposta curricular de natureza política e as possibilidades de concretização de processos de ensino-aprendizagem (Leite & Fernandes, 2012), que promovam e estimulem o desenvolvimento de potencialidades individuais e afetivas voltadas para a interprofissionalidade e para o cuidado em saúde do estudante em formação.

Cabe, portanto, no âmbito do foco em estudo, a pergunta: como está sendo empreendida, na ação institucional, a proposta de formar profissionais de saúde críticos, reflexivos e com uma postura ética, aptos para intervir diante da realidade? A missão e as metas das instituições de ensino superior estão quase sempre muito bem redigidas e delineadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Estes projetos curriculares são os mapas que mostram o caminho a seguir, uma direção da política institucional que deve ser conhecida e compreendida por todos.

A questão que perpassa este artigo, e que diz respeito à formação para profissionais de saúde privilegia a relação entre teoria e prática, instituindo uma lógica de formação de matriz humanista, não voltada apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para a promoção de uma conduta atitudinal e relacional onde a ética, os afetos, a escuta e o cuidado com o outro façam parte desta formação.

Nesta orientação, outras questões se colocam: Que métodos se devem empregar para transmitir estes conhecimentos? É possível transmitir conhecimentos sem os valores e lógicas de conduta? E o que dizer da eficácia desse conhecimento/aprendizagem quando estamos trabalhando com adultos jovens?

Uma das abordagens pedagógicas que tem sido apontada como potenciadora da concretização de um

<sup>3</sup> “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva, já a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos

ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (Silva, 2017, p. 17 -147).

currículo integrado é Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), e Aprendizagem Significativa (AS), razão pela qual consideramos importante o seu aprofundamento no âmbito do foco em estudo, e a que dedicamos, para já, alguma atenção.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma filosofia curricular que vem sendo aplicada aos cursos de graduação de diferentes campos de saber, com destaque na área de saúde. Neste âmbito foi instituída, primeiramente, na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster (Canadá), na década de 60, na Universidade de Maastricht, na Holanda e na Escola de Medicina de Harvard (EUA) (Lima; Kamatsu; Padilha, 1996; Almeida, 1999).

A metodologia ABP fundamenta-se numa epistemologia construtivista relacionada, especialmente, aos referenciais da teoria piagetiana (Piaget, 1976), a qual considera que o conhecimento deve ser produzido a partir da interseção entre sujeito e mundo. Tendo como característica motivar o estudante para a aprendizagem, associando a teoria com a prática - o que gera estímulo cognitivo para evocar as reflexões necessárias à busca de adequadas escolhas e soluções criativas dos problemas, visando a intervenção contextualizada - pode, nos seus fundamentos, estabelecer-se uma aproximação entre a ABP e a proposta educativa formulada por Dewey (Fiúza Moreira, 2002; Dewey, 1959; Dewey, 1970).

A ABP apoia-se ainda nos estudos de Paulo Freire (1987, 1993, 1996), assim como nos de Vigotski (1995), quando este diz que não se pode separar os conceitos que se adquire na escola dos conceitos que o estudante adquire fora dela.

O ponto de partida do processo educacional para Freire (1987, 1993, 1996), é a vivência dos sujeitos, seus contextos, problemas, angústias e as contradições da realidade social imediata. A educação para Freire é um ato político e com uma forte relação com a transformação do meio social dos excluídos. A construção do saber, segundo Freire, deve partir da experiência colaborativa e autônoma do estudante.

A problematização será a forma de abordar a realidade para Freire (1987), e ao mesmo tempo imprimir à aprendizagem uma ação dialógica e transformadora da realidade. No seu entendimento, problematizar consiste em abordar questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos, com estímulos a sua curiosidade. Ao problematizar busca-se trazer o “saber da experiência” dos estudantes como ponto de partida. Dessa forma, ao valorizar o conhecimento dos estudantes, busca-se relacionar os aspectos históricos-culturais, políticos e ambientais do educando e da comunidade acadêmica. Para Freire, desconsiderar esses aspectos é voltar-se para uma escola desvinculada da realidade, vazia de significado.

Partindo dos princípios freirianos e orientado pelas características dos estudos de Vigotsky (1993, 1995, 1997), a ABP atribui um papel especial ao contexto social, as interações e significações que ocorrem com base no emprego dos signos que dão origem às funções psicológicas superiores, como memória e atenção, raciocínio, abstração, representação. Para Vigotski (1997) não se pode separar os conceitos científicos do cotidiano, pois estes estão relacionados e se influenciam, defendendo movimentos e vínculos entre eles, enfatizando a

importância da interação social na aprendizagem (Vigotski 1997).

É nesta linha de raciocínio que Berbel (1998) reconhece que a ABP se baseia nos princípios da escola ativa e de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os estudantes aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura profissão de forma gradativa, levando-se em conta a complexidade do domínio do conhecimento para uma intervenção contextualizada (Morin 2000).

Amplamente problematizado por teóricos como Vigotsky (1998) e Freire (2003), Perrenoud, (2002), entre outros, a ABP organiza-se a partir de quatro eixos: o currículo integrado que funde tradicionais disciplinas científicas em eixos temáticos; o estudo baseado em problemas que busca reproduzir casos reais, promovendo atitude de pesquisa e trabalho em pequenos grupos; inserção dos estudantes em serviços públicos de saúde investindo no desenvolvimento da aprendizagem significativa; e uma avaliação processual.

Na perspectiva de Perrenoud (2002), a ABP está baseada na necessidade de romper com a postura de mera transmissão de conhecimento, possibilitando que os estudantes assumam o papel ativo na sua aprendizagem. Assim, passa-se de uma posição passiva, com forte ênfase na memorização de conteúdo, para uma relação mais comprometida, motivada e ativa com a aprendizagem e a construção do saber (Perrenoud, 2002).

Parte-se de situações-problema, construídas com antecedência pelos professores/tutores que conhecem os objetivos que o grupo de estudantes deve chegar. Os problemas geralmente estão relacionados às situações reais e objetivam gerar dúvidas, mobilizar questionamentos e estimular a reflexão crítica para a solução do problema apresentado (Venturelli, 2003).

Com base nestas considerações, e apoiando-nos em Gomes *et al.*, (2008) pode-se pontuar como principais aspectos da ABP:

- 1) a aprendizagem significativa,
- 2) a indissociabilidade entre teoria e prática,
- 3) o respeito à autonomia do estudante,
- 4) o trabalho em pequenos grupos,
- 5) a educação permanente, e
- 6) a avaliação formativa.

Uma outra ideia associada ao conceito de ABP é a importância que se dá ao conhecimento prévio do estudante, reconhecendo que ao utilizar este saber, o estudante se envolve de forma mais motivada na construção de um novo conhecimento, associando os conteúdos. Essa motivação é engrandecida pelo fato dos estudantes serem estimulados a buscar conhecimento através de pesquisas que os levem à resolução dos problemas apresentados (Venturelli, 2003). Ainda, segundo este autor, a ABP deve promover: a motivação e a responsabilidade do estudante pela sua aprendizagem, o contato precoce com as atividades profissionais, o trabalho em pequenos grupos, a assistência individualizada, avaliação permanente, currículo flexível e integrado, aprendizagem contextualizada na realidade, autonomia e dificuldade em graus crescentes, corpo docente capacitado

e comprometido, e ainda a disponibilidade de recursos e suporte para que a aprendizagem aconteça (Varella 2011).

Num posicionamento semelhante, também Araújo & Sastre (2009) e Gomes *et al.*, (2009) argumentam que trabalhando e pesquisando no processo de resolução dos casos-problemas, os estudantes são convocados a aprender a expor suas ideias aos colegas, a sistematizar e sintetizar o pensamento, a elaborar resumos e relatórios. São desafiados permanentemente a apresentar uma atitude ativa frente a resolução de problemas e assim, preparados, gradativamente, para a inserção nos campos de prática (Araújo & Sastre, 2009; Gomes., 2009).

Considerando, como referimos, haver uma estreita relação entre Currículo Integrado, e Aprendizagens Significativas (AS), assume-se como relevante tecer algumas considerações teóricas sobre este último conceito.

Segundo Albino & Lima (2008), o conceito de Aprendizagem Significativa (AS) foi proposto pela primeira vez por David Paul Ausubel (1918 – 2008). Neste conceito estão implícitos o reconhecimento e a valorização pelos educadores do conhecimento que cada estudante carrega consigo, os seus saberes/conhecimentos prévios. Atender a estes saberes estaria na base de toda aprendizagem significativa.

Para Ausubel, aprender significa ampliar e reconfigurar ideias já existentes, dando novos significados e relacionando-os a novos conteúdos apresentados. Suas ideias sobre aprendizagem estão em continuidade com a de dois grandes pensadores da educação: Jean Piaget (1896 – 1980) e a sua ênfase no desenvolvimento cognitivo e Vygotsky (1896 – 1934) com o conhecimento sociointeracionista (Caliani & Bressa, 2017).

Para autores como Apple e Beane (2000) a Aprendizagem Significativa, facilita a promoção de um ensino significativo para todos os estudantes, ao defenderem que essa é uma forma de concretizar um currículo democrático, isto é, um currículo que integre experiências de aprendizagem, que estimulem oportunidades constantes de exploração, de forma inteligente, motivacional, crítica e reflexiva, contemplando problemas, eventos e questões que surgem no decurso da própria vida.

A teoria da Aprendizagem Significativa (AS) valoriza a potencialidade individual de aprender, quando se estabelece uma relação entre o que se estuda e o seu significado. Segundo Masini e Moreira (2008), é fundamental compreender o que se aprende, e isto efetiva-se fortemente quando o estudante é capaz de aplicar, de transferir e de compartilhar os conhecimentos aprendidos. Como sublinham os autores, “a aprendizagem é significativa quando o aprendiz vê sentido nas situações de aprendizagem e atribui significado a elas” (p. 9).

Para tal, e como salvaguarda Ausubel (2003), existem condições que, favorecendo e influenciando a aprendizagem significativa, devem estar presentes em qualquer planejamento de estudo que priorize a sua efetivação. O autor refere-se especificamente às condições materiais e à aprendizagem de conceitos potencialmente significativos. Em sua perspectiva deve ser priorizada a apresentação de conteúdos mais gerais para, em seguida, serem apresentados os conteúdos mais específicos. A esta ordem Ausubel (2003) denominou *diferenciação progressiva e reconciliação integrativa*.

Uma segunda orientação é denominada de conceito *subsunção*. Este conceito está relacionado com o conhecimento prévio que o estudante carrega consigo. Cabe ao professor/tutor favorecer a identificação de *subsunções* com uso da didática, da apresentação de problemas reais e de mapas conceituais, propiciando que o estudante integre este conhecimento prévio ao novo conhecimento (Ausubel, 2003).

Em sintonia com Ausubel (2003), Moreira (2011), também reforça a importância da motivação do estudante para aprender, reconhecendo, prioritariamente, a predisposição, o envolvimento e implicação do estudante em todo o processo. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor considera que, para se caracterizar Aprendizagem Significativa (AS) é necessário, para além da valorização dos conteúdos e da capacidade cognitiva do estudante, haver motivação, interesse e envolvimento, contemplando-se também as questões afetivas (Moreira, 2011).

Corroborando esta linha de compreensão, acrescenta-se a observação de Fink (2003), que afirma que a aprendizagem significativa é aquela em que o ensino resulta em algo verdadeiramente significativo em termos da vida dos estudantes, desta forma nesta proposta haverá anseio de alcançar resultados que promova mudanças durante e após o processo de ensino. Isso requer, por parte dos estudantes, engajamento e envolvimento na sua aprendizagem.

Por seu lado, os autores Pinheiro e Giordan (2010) e Chassot (2011), destacam a importância, neste contexto de Aprendizagem Significativa (AS), do reconhecimento e estímulo, por parte dos professores/tutores, do saber popular (SP) como propulsor de experiências e relações com a história, cultura, trabalho, atividade social e religiosa dos estudantes, considerando que esse saber está carregado de significados idiossincráticos, que vão atuar na predisposição para aprender. Resgatar e valorizar os saberes popular pode despertar o desejo de compreender melhor o mundo natural que nos rodeia e que fazemos parte. Chassot (2011), alerta sobre o desaparecimento dos saberes populares, decorrentes da não valorização da cultura, mediante a imersão de um mercado global cada vez mais voltado aos bens de consumo industrializados.

A relação entre Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Significativa reforça a compreensão, na linha do pensamento de Santos (2018), que

considera que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo (Santos, 2018, p. 320).

Em síntese, é no quadro destas ideias que se situam o arcabouço conceitual do currículo pensado para a participação ativa dos estudantes, promotor de conexões

com o contexto em que se vivem, possibilitando o envolvimento com as questões emergentes em saúde e articuladas social e politicamente. É em consonância com esta linha de análise que afirmamos com Tomaz Tadeu da Silva que "O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade" (Silva, 2019, p. 150).

O currículo de formação de profissionais de saúde tem sido ancorado em perspectivas tradicionalistas assentes em hierarquias fortemente estruturadas que separam ações em categorias profissionais, umas mais "importantes" que outras. Estas ações distanciam a possibilidade de uma relação horizontal entre profissionais de saúde. (Barr, H., 2000, 2002, 2007, Barr, H., M. e D'Avray, L., 2011, Reeves, S., Goldman, J., Freth, D., 2011, Forman, D., Jones, M. e Thistlethwaite, J., 2014).

Neste sentido, e reconhecendo-se a dimensão humana e relacional que subjaz ao exercício dos profissionais que atuam no campo da saúde, outras abordagens têm vindo a emergir remetendo para modelos apelativos ao trabalho colaborativo e interprofissional (Aguiar-da-Silva et al., 2011, Batista 2012, Alameida-Filho, 2014, Wilson et al., 2016, Vries-Erich et al. 2017) de que é exemplo o modelo integrado de currículo (Beane, 2000), abordado anteriormente.

A ênfase na interprofissionalidade, e na importância de abordagens sistêmicas, tem sido veiculada pela OMS, nomeadamente através do documento Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa da Organização em Saúde (OMS, 2010), documento que tem constituído uma referência essencial na organização de propostas curriculares que articulam educação e formação em saúde. Por essa razão considerou-se pertinente, neste ponto, convocar a perspectiva da OMS sobre formação do profissional em saúde e a interprofissionalidade enunciada neste documento, cruzando-a com a visão de autores que têm investigado sobre este tema. Esta leitura constitui como que um pano de fundo para o olhar que, a seguir, construímos sobre currículo e a interprofissionalidade em saúde (Barr, H., 2000, 2002, 2007, Barr, Reeves, 2011, Batista 2012, Alameida-Filho, 2014, Wilson et al., 2016, Vries-Erich et al. 2017).

Em 2010, como se referiu, a OMS produz o documento: Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa (OMS – 2010). O conceito de Educação Interprofissional – EIP, nele veiculado, remete para o entendimento de que a Educação Interprofissional - EIP ocorre "quando estudantes de duas ou mais profissões aprendem sobre os outros, com os outros e entre si para possibilitar a efetiva colaboração e melhorar os resultados na saúde" (OMS, 2010, p. 7).

As estratégias recomendadas, no documento em análise, para se alcançar a EIP, apontam para a construção de propostas de formação interdisciplinares que contemplem, não apenas profissionais da saúde, mas

também profissionais da educação, gestores públicos e privados, e que prevejam que as ações sejam direcionadas para investir na atenção e assistência em saúde, como um todo. Apresenta os mecanismos que devem orientar essas ações, dividindo-as em dois temas:

(i) mecanismos do educador (capacitação dos profissionais acadêmicos, líderes, apoio institucional, compromisso gerencial, resultados de aprendizado), e (ii) mecanismos curriculares (cronograma, conteúdo programático, presença obrigatória, objetivos compartilhados, princípios de aprendizagem para adultos, aprendizagem contextual, avaliação) (OMS, 2010, p.10).

As orientações vertidas neste documento subentendem uma articulação macro, meso e micro, contemplando ações educacionais que abarquem mudanças nos modelos organizacionais de trabalho com impacto na relação profissional de saúde e no paciente (Bodenheimer & Sinsky, 2014, Feeley, 2017).

No que à formação de profissionais de saúde<sup>4</sup> diz respeito, em acordo com Barr *et al* (2016), estas ações requerem mais do que uma formação para o trabalho colaborativo, abarcando o desenvolvimento de competências para um planejamento orquestrado e intencional dentro de um contexto político definido, que busque assegurar um atendimento de qualidade, que transcenda os limites entre as profissões, contextos de prática e entre organizações.

Os fundamentos da EIP compreendem o desenvolvimento de competências para: o trabalho em equipe, a definição clara dos papéis e da responsabilidade de cada um, a importância da comunicação, da aprendizagem reflexiva, do cuidado com o paciente, da ética e atitudes do profissional (Thistlethwaite; Moran 2010). Estes fundamentos são apontados como essenciais para a formação de profissionais de saúde reconhecendo-se que contribuem para facilitar a integração do futuro profissional em equipes interprofissionais (Reeves et al. 2013).

Nesta mesma linha, Batista (2012) sustenta que a implementação da Educação Interprofissional (EIP), e o recurso à prática colaborativa, trazem benefícios tanto para profissionais, como para pacientes e para o próprio sistema de saúde. Reconhece-se que estratégias colaborativas modificam a forma como os profissionais de saúde interagem uns com os outros para prestar assistência. Nesta direção Peduzzi (2013) afirma que

A EIP é uma forma de desafiar a formação padrão do profissional de saúde, a fim de encontrar novas respostas frente aos desafios emergentes, abarcando, simultaneamente, a complexidade e a fragmentação do cuidado prestado pelas diferentes especialidades profissionais, bem como o imperativo de superar os esquemas tradicionais de ensino

<sup>4</sup>O referido documento enuncia que uma formação voltada para Educação Interprofissional (EIP) deve partir, e ser desenvolvida, de/por instituições de ensino superior.

(Peduzzi, *et al.*, 2013, p. 979).

A perspectiva destes autores encontra eco no documento que temos vindo a citar da OMS (2010), ao advertir que, para se criarem ações de saúde em momentos de crises humanitárias, de saúde e conflitos, é essencial uma resposta emergencial bem planejada. Nesta ordem de ideias, sustenta-se que os profissionais de saúde devem possuir conhecimento e habilidades para mobilizar quaisquer recursos e conhecimento disponíveis no sistema de saúde e na comunidade para suprir as necessidades em situações emergenciais (OMS, 2010, p.15). Sustenta-se, igualmente, que a EIP e a prática colaborativa (PC) são consideradas estratégias confiáveis que podem ajudar a reduzir a crise global da força de trabalho da saúde (OMS, 2010, p.22).

Todavia, recomenda-se que se parta de análises globais para se refletir sobre a sua aplicabilidade a nível local, levando-se em conta as respectivas adequações frente aos desafios e necessidades locais. Evidenciam-se, assim, preocupações claras quanto à necessidade de contextualizar o sistema de saúde de cada local para que se comprometa em implementar os princípios da EIP, e da prática colaborativa, promovendo benefícios para redução dos desafios enfrentados pelos sistemas de saúde no mundo (OMS, 2010, p. 12 - 13).

É no quadro destes fundamentos que é sugerida pela OMS (2010), a articulação entre o sistema de saúde e educação, reconhecendo que o desafio da interprofissionalidade se coloca a todos os educadores e profissionais de saúde, e aos sistemas de educação e saúde, como um todo. O objetivo maior é fazer com que os estudantes/futuros profissionais de saúde possam aprender uns com os outros, e sobre os outros, respeitando os limites de cada área de atuação, tornando cada experiência nova desafiadora (OMS, 2010).

Retomando o foco em análise, e relacionado com currículo e interprofissionalidade, reconhece-se a necessidade de se assumir o currículo como texto propositivo, o que exige a adoção de novas formas de o desenvolver (Sacristán, 2017). Segundo este autor, é, portanto, necessário oferecer cenários diferentes, estímulos distintos, conteúdos diversos, e realizar atividades de natureza interdisciplinar que impliquem profissionais de diferentes áreas da saúde. Ou seja, implica mudanças importantes na estrutura do espaço acadêmico, do horário, das conexões com a realidade exterior e com as relações internas entre os profissionais, visando a conexão entre saber e saber fazer (Sacristán, 2017).

Nesta linha de pensamento, parece ser claro que a construção de um currículo que abarque a demanda de formação interprofissional, é um processo complexo. Já em finais da década de oitenta do século XX, Stenhouse (1987), sustentava uma concepção de currículo como um projeto que integra uma nova maneira de entender o conhecimento e uma nova maneira de ensiná-lo preconizando, assim, uma articulação entre currículo e interprofissionalidade. Segundo o autor, qualquer opção metodológica implica sempre uma tomada de decisão a respeito da própria prática, que por sua vez exige a análise reflexiva que o docente realiza em relação a essa opção e, na qual, seu conhecimento teórico e prático têm um papel-chave. É a metodologia que se conecta com o currículo,

para colocá-lo em ação e para realizá-lo.

Estabelecendo, de novo, uma ponte com o documento da OMS (2010), que temos vindo a citar, é possível compreender que um currículo orientado para a interprofissionalidade requer a interlocução de vários atores, e vários contextos, como faculdades, serviços de saúde, a adoção de políticas institucionais de apoio e um compromisso coletivo de todos os envolvidos. Requer, em síntese, a existência de um pacto institucional com canais de “comunicação eficientes, o trabalho colaborativo e uma visão compartilhada sobre os benefícios da introdução de um novo currículo para todos” (OMS, 2010, p. 24). Nesta perspectiva, parece também ser claro que ao propor-se uma formação interprofissional se deve acolher a opinião dos estudantes no processo de sua construção, viabilizando cronogramas flexíveis, com implementação dos princípios de educação para adultos, como a aprendizagem baseada em problemas, e protocolos de aprendizagem por ação. Pode também constatar-se uma alusão aos métodos de aprendizagem, e que aponta para a importância de esses métodos potencializarem a reflexão sobre experiências da vida real vivenciadas pelos estudantes, adotando processos curriculares que façam a ligação entre as atividades de aprendizagem, resultados esperados e a avaliação, levando-se em conta o que foi aprendido (OMS, 2010, p. 25).

Neste sentido, o currículo deve ser planejado a partir de parâmetros que conduzam a dinâmica do ensino-aprendizagem, direcionado para as necessidades dos estudantes e para a aquisição dos conhecimentos necessários para a ação interprofissional. As proposições apresentadas neste documento remetem para seis domínios de aprendizagem interprofissional:

- 1) o trabalho em equipe, 2) funções e responsabilidade, 3) comunicação, 4) aprendizado e reflexão crítica, 5) relação com o paciente e sua relação e identificação de suas necessidades e 6) prática ética (OMS, 2010, p.26).

A visão de Reeves (2016), sobre currículo interprofissional ancora-se nas diretrizes da OMS (2010). O autor sustenta que o currículo deve contemplar ações de aprendizagem interprofissional, proporcionando situações de aprendizagem que permitam a interatividade entre estudantes. Igualmente, aponta para a adoção de diferentes métodos de aprendizagem que favorecem essa interprofissionalidade, tais como

- a) aprendizagem baseada em seminário, b) aprendizagem baseada em observação (*shadowing*), c) aprendizagem baseada em problemas, d) aprendizagem baseada em simulação, e) aprendizagem baseada na prática clínica, f) aprendizagem *E-learning* (ex: discussões online), g) aprendizagem em ambientes mistos (integrando e-learning com outro método tradicional) (Reeves, 2016 p. 187-188).

Para Reeves (2016), a combinação de diferentes métodos interativos de aprendizagem, em uma iniciativa interprofissional, pode tornar a experiência, para

os estudantes, mais estimulante e interessante e contribuir para um maior nível de aprendizagem.

#### 4 Conclusão

As considerações teóricas feitas até ao momento levam-nos a questionar sobre que razões impedem a construção e a efetivação do currículo nos moldes da EIP, apoiados nas aprendizagens ativas, significativa e integradas? Segundo vários estudos que convocam relatos de experiências relativas à aplicação no caso da EIP, as dificuldades incidem basicamente na resistência tanto dos estudantes quanto dos professores/tutores na mudança de cultura, que se sustenta no pensamento uniprofissional, apoiada pela rigidez das estruturas curriculares fixas e moldados a partir de disciplinas que não dialogam entre si (Bridges et al., 2011; Macmillan & Reeves, 2014, Thistlethwaite, 2015, Prast et al., 2016). Os estudos levados a cabo por estes autores denunciam, ainda, a existência de constrangimentos logísticos, culturais e estruturais que inviabilizam encontros e trocas entre estudantes dos vários cursos de saúde. A este propósito, Bridges *et al.*, (2011) indicam que um dos constrangimentos identificados para a implementação de currículos interprofissionais, que propiciem a interação entre vários cursos de saúde, recaí sobre a limitação de infraestruturas e sobre a escassez de professores/tutores qualificados.

Outros estudos mostram que a aplicação da EIP nos currículos de saúde deve vir acompanhada de um rigoroso planeamento educacional que interligue as atividades de aprendizagem, dos currículos e dos resultados esperados, assim como da avaliação das competências desenvolvidas e esperadas (Barr, H.; Gray, R.; Helme, M.; Low, H.; Reeves, S., 2016).

Em síntese, depreende-se desta abordagem teórica mobilizada, em linha com o discurso veiculado pela OMS (2010), que a sustentação de planos curriculares orientados para uma formação interprofissional requer apoios institucionais que sustentem uma cultura de trabalho em equipe e colaborativa, com uma visão institucional coletivamente participada visando a tomada de decisão compartilhada e em harmonia com ambientes que favoreçam a circulação dos profissionais de forma equilibrada, sem hierarquias rígidas e setoriais. Este parece ser um enorme desafio para as instituições de ensino superior do campo da saúde, ao englobar a visão de vários atores, e dos diferentes poderes instituídos, e ao requerer a adoção de uma liderança colaborativa.

Para concluir, o presente estudo evidencia que as políticas globais voltadas para a educação superior de forma geral, e em particular nos cursos de saúde no Brasil, influenciam as práticas dos professores/tutores e a formação dos estudantes de saúde. Neste sentido, torna-se pertinente a investigação contínua no âmbito das influências das políticas educativas voltadas para uma atuação inovadora que contemple revisões dos currículos; contextualização curricular; reflexões sobre profissionalismo e identidade profissional e a concepção comum do que seja saúde, numa visão compartilhada por todos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. A aposta recaí na conscientização da complexidade de todo este processo e inclusão dos participantes/parceiros nas decisões/intervenções em saúde. Estas adequações devem

ser implementadas com o objetivo de analisar as suas implicações nas práticas e, desta forma, produzir conhecimento que possa contribuir para a produção de respostas singulares capazes de assumir, cada vez mais, os desafios de uma educação que ofereça condições de atender às novas demandas de saúde no futuro.

#### Referências bibliográficas

- ARANTES, P., et al. Reorganização curricular do ensino básico. Novas áreas curriculares. Lisboa: DEB-ME, 2002.
- APPLE, MICHAEL. W. & BEANE, J. A. Escolas democráticas. Porto: Porto Editora, 2000.
- APPLE, MICHAEL W. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo, Niteroi, RJ: DP&A Editora, 2005.
- APPLE, MICHAEL W. & BEANE, J. Em defesa das escolas democráticas. In M. APPEL & J. BEANE (Orgs.). Escolas Democráticas (pp. 19-55). Porto: Porto Editora, 2000.
- APPEL, MICHAEL. A educação pode mudar a sociedade. Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes, 2013.
- BALL, STEPHEN J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <https://www.research.gate.net/publication/255629336>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.
- BALL, STEPHEN J. Performatividade, Privatização e o pós-estado de bem-estar, **Educ. Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p 1105-1126, Dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73020040000400002>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.
- BALL, STEPHEN J. Sociologia da Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 24 de fevereiro de 2020.
- BALL, STEPHEN J., MAGUIRE, M. & BRAUN A. How schools do policy – policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.
- BALL, STEPHEN J. Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, STEPHEN J. & MAINARDES, Jefferson (orgs.) Políticas educacionais: questões e dilemas, São Paulo: Cortez, (2011).
- BARR, HUGH & LOW HELENA. Introdução à Educação Interprofissional, CAIPE, 2013.
- BEANE, JAMES. Problems and Possibilities for an Integrative Curriculum. **Middle School Journal**, Vol. 25, No. 1 (September 1993), pp. 18-23. Acesso em: 25 de setembro de 2020.
- BEANE, JAMES. Integração curricular: a essência de uma escola democrática, **Currículo sem Fronteiras**, v.3,

n.2, pp. 91-110, Jul/Dez, 2003. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 18 de setembro de 2019.

BEANE, JEMES. A. O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Org.). Políticas de integração curricular (pp. 39-58). Porto: Porto Editora, 2000.

BERNSTEIN, BASIL. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIESTA, GERT. Para além da aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CAAR, WILFRED, KEMMIS, STEPHEN. Teoria crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

DEWEY, J. Democracia e Educação. Lisboa: Didática Editora, 1ª edição, 2007.

DEWEY, J. A escola e a sociedade a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

FERNANDES, P. O currículo do ensino básico no sistema educativo português. Porto: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, P., LEITE C., MOURAZ, A. & FIGUEIREDO, C. Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. **The Asia-Pacific Education Researcher**, 22 (4) pp.417 – 425. DOI:10.1007/s40299-012-0041-1. JCR; Scopus, 2012.

FIGUEIREDO, C., LEITE, C. & FERNANDES, P. Entre enunciados políticos e os “corredores de liberdade” nas práticas curriculares dos professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.45 e189917. DOI: 10.1590/s1590/s1678-4634201945189917, 2019. Disponível em: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>. Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FURTADO, J. P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. **Interface Comun.saúde.edu., Botucatu**, v.11, n.22, p. 239-255, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200005>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2018.

GIROUX, H., A. Teoria Crítica e Resistência em educação. Editora Vozes, 1986.

GIROUX, H., A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRUNDY, S. Curriculum: product of praxis. Londres: **The Falmer Press**, 1987, MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1987.

HAERGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança. Amadora Editora, Mcgrawhill de Portugal, 1988.

KEMMIS, S. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madri: Morata, 1988.

KRISHANAMURTI, J. A educação e o Significado da Vida. Lisboa, Portugal: Edições 70, (2017).

LEITE, C. O multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Edições Gulbenkian, 2002.

LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas in Leite, Carlinda (org.). Mudanças curriculares em Portugal. Transmissão para o século XXI. Porto: Porto Editora, pp. 1532, 2005.

LEITE, C. & FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Revista Educação**, vol. 33, n.3, pp. 198-204, 2010.

LEITE, C. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares, **Revista Educação Unisinos** 16(1):88-93, 2012.

LEITE, C. & FERNANDES, P. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, 9(2), 35-49; 2012.

LEITE, C.; & FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010. Disponível em: <https://revistaeletronicas.pucrs.br/op/index.php/faced/artic/view/8076>. Acesso em: setembro de 2019.

LOPES, A. C., MACEDO E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo, Brasil: Cortez editora, 2010.

LUNDGREN, Ulf. Teoria del curriculum y escolarización. Madrid: Morata, 1997.

MACEDO, E. O que significa currículo disciplinar? In: CANDAU, V era M. (Org.) Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender. X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (X ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 18-88.

MACEDO, E. (org). Fazer educação, fazer política: Linguagem, Resistência e Ação. Porto, Portugal: Legis Editora, 2014.

MACEDO, R, S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

MACEDO, R., S. Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: O socioconstrutivismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder, in **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2.p.98 – 113, jul/dez. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Brasil, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vo6/no2/7.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2019.

- MASETO, M. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus Editora, 2003.
- MATOS, M. do C. & PAIVA, E., V. Currículo Integrado e Formação Docente: entre diferentes concepções e práticas. <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/.../Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>; 2006.
- MATOS, R. A. A integralidade na prática (ou prática da integralidade). **Cad. de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20 (5): 1411-1416, set-out; 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/4fSwnHx3nWnW49tz8KZL/Kj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dezembro de 2021.
- MATURAMA, R., H. Cognition, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte, UFMG, 2001.
- MATURAMA, R. H. Formação Humana e Capacitação. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- MORIN, E. Educação e complexidade. Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo, Ed. Cortez, 2005.
- MORIN, E. A Via Para o Futuro da Humanidade. Lisboa: Edições Piaget, 2011.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro, São Paulo, Brasil: Cortez Editora, 2011.
- MOREIRA, A., F. PACHECO, J., A. Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas, Porto, Portugal: Editora Porto, 2006.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Marco para a ação em educação interprofissional e prática colaborativa**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/dahu/seguraca-do-paciente/marco-para-acao-educacao-interprofissional-e-pratica-colaborativa-oms.pdf/view>. Acesso em: 20 de nov. 2021.
- PACHECO, J., A. Políticas curriculares. Porto: Porto Editora, 2002.
- PACHECO, J., A. Estudos Curriculares. Porto: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, J., A. Educação, Formação e Conhecimento. Porto: Porto Editora, 2014.
- PACHECO, J., A. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Ed, 1996.
- PEDUZZI, M. NORMAN J. GERMANI, A., C. SILVA, J., A. SOUZA, G., C., Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. **Rev. Esc. Enferm. USP** 47(4): 977-83. 2012. DOI: 10.1590/50080-623420130000400029. Disponível em: [www.eeusp.br/reesp/](http://www.eeusp.br/reesp/). Acesso em: 15 de março de 2020.
- PEDUZZI, M. NORMAN, I. COSTER, S. MEIRELES, E. Adaptação transcultural e validação de Readness for Interprofessional Learning Scale no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 49 (Esp. 2): 7-15, 2015.
- Disponível em: [www.ee.usp.br/reesp/](http://www.ee.usp.br/reesp/). Acesso em: 15 de março de 2020.
- PEREIRA, M., Z., da C. & GONÇALVES, E., P. & CARVALHO, M., E. Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. São Paulo: Alínea Editora, 2004.
- POPKEWITZ, T. Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar, Madrid, Morata, 2009.
- POPKEWITZ, T. The Impracticality of Practical Research: A history of sciences of change that conserve, Ann Arbor, **The University of Michigan Press**, 2020.
- POPKEWITZ, T., S. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção. In: CATANI, BARBARA D.,; GATTI JÚNIOR, DÉCIO (Org.). O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: Edefu, 2015. p. 317-343.
- REEVES, S. Porque precisamos da educação interprofissional para um cuidado efetivo e seguro. **SciELO**, 2016. DOI: 10.1590/1807-57622014-0092. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/VrvpZyszPQ6hrVp7SFhj6XF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.
- ROLDÃO, M., do C. Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas, Lisboa, Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica, 1999.
- SANTOS, B. de S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, B., de S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 2010.
- SANTOS, B., de S. O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul, Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2018.
- SANTOS, B., de S. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade, Coimbra, Portugal: Edições Almedina. 2018.
- SACRISTÁN J., G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Brasil: Penso Editora, 2017.
- SACRISTÁN, J., G. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre, RS, Brasil: Editora Penso, 2010.
- SANTOMÉ, J., T. O Currículo Integrado como campo possível de invenção de mundos plurais e emancipatórios. Uma conversa com Jurjo Santomé. **Revista Teias**, vol. 13, n. 27 (Jan./Abr.), p. 279-286. 2013. Disponível em: <https://pt.sledeshere.net>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.
- SILVA, T., T. Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- SILVA, T., T. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora, 2019.
- TYLER, R., W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo Editora, 1974.

VARELA, B., L. Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho. Tese Doutorado, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/19988>; Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

YOUNG, M. F. D. Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. F. D. O currículo do futuro: da “Nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papyrus Editora, 2000.

ZABALA, A., V. La práctica educativa. Cómo enseñar. Editora Graó, 7ª edición: Barcelona, 2000.