

Presidente: Helvécio Miranda Magalhães Júnior
Vice-Presidente: José Sival Clemente da Silva
Vice-Presidente: Antônio Carlos Figueiredo Nardi
Diretora Administrativa: Aparecida Linhares Pimenta
Diretor Administrativo - Adjunto: Antonio Carlos de Oliveira Júnior
Diretor Financeiro: Antônio Carlos Figueiredo Nardi
Diretor Financeiro - Adjunto: Mauro Guimarães Junqueira
Diretor de Comunicação Social: Luiz Odorico Monteiro de Andrade
Diretor de Comunicação Social - Adjunto: Tereza de Jesus Campos Neta
Diretor de Descentralização e Regionalização: Raimundo Alves Costa
Diretor de Descentralização e Regionalização - Adjunto: Maria Adriana Moreira
Diretor de Relações Institucionais e Parlamentares:
Diretor de Relações Institucionais e Parlamentares - Adjunto: Marineze Araújo Meira
1º Vice-Presidente Regional - Região Norte: Dirlei César Garcia
2º Vice-Presidente Regional - Região Norte:
1º Vice-Presidente Regional - Região Nordeste: Patrícia Maria Santos Batista
2º Vice-Presidente Regional - Região Nordeste: Suzana Cristina Silva Ribeiro
1º Vice-Presidente Regional - Região Centro-Oeste: Norberto Fabri Júnior
2º Vice-Presidente Regional - Região Centro-Oeste: Josué da Silva Araújo
1º Vice-Presidente Regional - Região Sudeste: Márcia Cruz Pereira Andriolo
2º Vice-Presidente Regional - Região Sudeste: Valter Luiz Lavinias Ribeiro
1º Vice-Presidente Regional - Região Sul: Celso Luiz Dellagiustina
2º Vice-Presidente Regional - Região Sul: Marina Sidinéia Ricardo Martins

Secretários Extraordinários de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde:

Região Norte: Leonil Nazareno da Cunha Cardoso
Região Nordeste: Áurea de Meneses T. Oliveira
Região Centro-Oeste: Elieide Menezes Lins
Região Sudeste: Gilson Urbano Araújo
Região Sul: Margarete M. Debertolis

Edição geral: Giovana de Paula
Criação e Direção de arte: Helma Kátia
Ilustrações/Diagramação: Jadson Alves e Felix Mariano

Publicação do Núcleo de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde do CONASEMS
Coordenador Político: Antônio Carlos Figueiredo Nardi
Coordenadora Técnica: Elizabete Vieira Matheus da Silva

Autores

Elizabete Vieira Matheus da Silva: pedagoga, psicopedagoga, sanitária, mestre em educação e assessora técnica do CONASEMS;

Marilda Siriani de Oliveira: médica sanitária, mestre em saúde coletiva, professora da UFSCar, coordenadora da Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade e diretora da Atenção Básica da Secretaria Municipal de Saúde de São Carlos/SP.

Silvio Fernandes da Silva: médico, doutor em saúde pública (USP/SP), secretário de saúde de Londrina de 1993/1996 e 2001/2006, presidente do CONASEMS gestão 2005/2006 e autor dos livros “A construção do SUS a partir do município” (1996) e “Municipalização da saúde e poder local” (2001), ambos pela Hucitec/SP.

Valéria Vernaschi Lima: médica, doutora em saúde pública, coordenadora do Curso de Medicina da UFSCar.



Apresentação

Esta publicação foi motivada pela necessidade de subsidiar os gestores municipais nas discussões sobre a formação dos profissionais de saúde, que deve ser baseada nas demandas e necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS).

A aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Saúde é um avanço no que se refere à possibilidade de corresponder às necessidades de saúde da sociedade brasileira. Representa também um estímulo para instituições de ensino, em especial as que tomaram iniciativas de se integrar ao SUS e adotar novos currículos e estratégias pedagógicas inovadoras, destinando ao estudante o papel de sujeito e protagonista do seu processo ensino-aprendizagem.

No entanto, a realidade demonstra que a maioria dos cursos da área de saúde ainda proporciona pouco contato do estudante com a população e, infelizmente, possui currículos fragmentados, sem inter-relação entre disciplinas, priorizando as especialidades e dando ênfase às doenças.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde - CONASEMS, por meio do seu Núcleo de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde, produziu esta publicação com algumas reflexões sobre a construção de currículos e a formação dos trabalhadores de saúde. A iniciativa tem como finalidade impulsionar as mudanças curriculares na graduação dos profissionais da área de saúde, proposto também no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE), criado em 2005 com este objetivo.

Reconhecemos que os movimentos de mudança na graduação ainda são lentos e incompletos e necessitam de impulsos que possam contribuir com a consolidação do SUS.

A mudança na graduação pressupõe a implementação da integração ensino e serviço, exigindo de nós gestores o comprometimento com o trabalho multiprofissional e em equipe, com a integralidade do cuidado com a saúde e com a co-responsabilização das ações de saúde.

O grande desafio é a transformação dos espaços de produção de saúde em espaços de aprendizagem, onde os estudantes tenham contato com a saúde pública desde o início da sua formação, vivenciando e testemunhando as práticas de saúde baseadas no modelo de atenção centrado no cuidado e na promoção da saúde. Um ambiente de aprendizagem e de intervenção de sujeitos coletivos que articula os mundos da formação, do trabalho e do cotidiano dos indivíduos, famílias e comunidade. Prática que exige dos atores um diálogo permanente que favoreça a construção de novas possibilidades para o cuidado em saúde e, sobretudo, que considere o usuário como um sujeito e protagonista da sua história.

Helvécio Miranda Magalhães Júnior
Presidente do CONASEMS

Antônio Carlos Figueiredo Nardi
Coordenador Político do Núcleo de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde do
CONASEMS

Índice

O Que é currículo?.....	06
Breve Histórico do Currículo no Brasil.....	08
Desenvolvimento do Currículo e Papel do Educador.....	11
O quê ensinar?.....	12
Como ensinar?.....	14
Papel do Educador.....	15
Currículo Formal, Real e Oculto.....	16

Interdisciplinar.....	19
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Saúde.....	20
Avaliação do Currículo.....	22
Processo de mudança curricular nas profissões de saúde no Brasil.....	24
Integração Ensino-Serviço.....	26
Referências Bibliográficas.....	28



O que é currículo?

O currículo é o fundamento de um sistema de ensino. Pode-se pensar em realizar mudanças na estrutura do sistema, na organização da instituição de ensino ou na escolha dos métodos a serem utilizados, mas se modificações não forem promovidas no currículo, as transformações serão periféricas. Para haver mudanças de fato na instituição de ensino é necessário que elas atinjam a máxima tradução do projeto educacional: o currículo.

O currículo da instituição de ensino merece estar em constante movimento, num processo de análise e mudanças, a partir de reflexões e avaliações da comunidade escolar. Significa dizer que qualquer mudança ou alteração na estrutura do sistema educacional pressupõe mudanças no currículo. Miguel Arroyo afirma que quando há uma percepção de que a instituição de ensino atingiu um nível de excelência e por isso não precisa de mudanças, este estado conclusivo, fechado e rígido deve ser questionado. A instituição necessita estar em constante movimento, em contínuo processo de análise, para não se incorrer na tendência da acomodação e inércia.

O significado do termo “currículo” vem do latim, *curriculum*, significando “pista de corrida” e que deriva do verbo correr, do latim, *currere*, cuja conotação é “percorrer a pista de corrida”. Denota-se daí que, na nossa trajetória de vida, estamos em permanente aprendizagem nas relações que estabelecemos com as pessoas e com o mundo. A pista de corrida retrata a trajetória que percorremos cotidianamente.

Entretanto, o termo currículo é utilizado com diferentes sentidos, dependendo da concepção que se tem de educação. A educação tradicional se utiliza do termo para referir-se apenas às técnicas e aos conteúdos que serão ministrados em sala de aula, ao conjunto ordenado e seqüencial de disciplinas. Para as teorias críticas, o currículo não é a simples transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Ele é um instrumento que propicia a produção e criação de significados sociais que estão estreitamente ligados às relações sociais de poder.

Segundo Sacristán, currículo “é um processo, uma práxis, em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado. O fato de que seja caracterizado como práxis significa que em sua configuração intervêm idéias e práticas, que adquire sentido num contexto real, com determinadas condições, que é todo ele uma ‘construção social’” (Sacristán, 1998 ,p.137).

O currículo está relacionado com questões que perguntam o “por que” das formas de organização do conhecimento, que pressupõe planejar o processo de tomada de decisões em conjunto com a equipe da instituição, visando preparar a ação educativa. Nessa perspectiva, Moreira acrescenta que:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira. et al, 2001, p.7 e 8).

O currículo, então, pode ser compreendido como as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder existente no contexto social. Todos os elementos do processo curricular – os objetivos, conteúdos, métodos e avaliação – devem estar articulados e relacionados ao contexto social histórico e cultural do local e da comunidade na qual a instituição de ensino está inserida.

É importante salientar que a teoria e a prática são elementos indissociáveis, daí a necessidade de construir o currículo a partir de uma postura dialética, buscando a articulação entre esses elementos.

Outra reflexão importante é que no momento em que uma equipe define os objetivos, os conteúdos, os métodos e a avaliação, ela está munida de poder. Segundo Foucault, o poder está nas entranhas das relações, ele está em todo lugar. Quando se define, por exemplo, qual conhecimento será contemplado no currículo, está-se expressando os interesses do grupo que o definiu, e por isso, está-se exercendo poder.

Isso transforma a tarefa da teorização curricular crítica em um esforço contínuo de identificação e análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo. (Moreira et al, 2001, p.30).

O poder pode ser transformado num campo de construções e produções de significados e sentido à coletividade. E o currículo pode contemplar essa preocupação.

Breve histórico do currículo no Brasil

As origens do pensamento curricular brasileiro podem ser localizadas nos anos vinte e trinta do século passado, período marcado por diversas reformas no país. O Brasil vivenciava momentos de tensões e conflitos provocados pelo processo de urbanização e industrialização.

Uma dessas reformas foi a implementação das teorias escolanovistas, as quais, na época, foram associadas a idéias “progressistas” que buscavam superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica.

Antes da década de 1920 existiam tradições curriculares baseadas numa filosofia que misturava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas.

As primeiras reformas educacionais promovidas pelos pioneiros da educação (década de vinte), ocorreram nos estados. Posteriormente a reforma foi encampada em nível nacional, após a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O enfoque educacional do Instituto era basicamente composto pelas idéias “progressistas” oriundas do pensamento de Dewey. Estas idéias foram bastante influentes no cenário educacional, até o início da década de 1960.

Entretanto, o movimento dos pioneiros era composto por diversas posições. Algumas com postura liberal conservadora e outras mais progressistas. A ambigüidade que naquele período permeou as esferas econômicas, políticas e ideológicas do país, também fez parte do cenário educacional. Parte dos pioneiros participou da criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE) que adotou uma postura marcadamente mais tecnicista no trato de temas curriculares.

Outra parte era considerada “progressista”, a exemplo a posição de Anísio Teixeira, que foi um dos grandes responsáveis pela reorganização da instrução pública da Bahia, exigindo novas perspectivas e mudanças no currículo. Ele chamou a atenção para a organização do currículo em consonância com os interesses, as necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças baianas. Ele defendia que o currículo deveria articular as ações da escola à sociedade, evidenciando uma reflexão do ambiente social.

Apesar da vinculação dos pioneiros com as idéias do escolanovismo, no Estado Novo a ênfase deslocou-se para o ensino profissional e uma postura mais conservadora voltou a dominar o cenário.

Em meados da década de sessenta ocorreram mudanças significativas no sistema educacional, político e econômico no Brasil. Sobre isso Moreira relata que:

Com o golpe militar de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. As discussões sobre o currículo espalharam-se e a disciplina currículos e programas foi introduzida em



nossos cursos superiores [...] a tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso da eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina de segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais (Moreira, 1990, P.83)

Desta forma, a principal preocupação passou a ser a eficiência no processo pedagógico, que deveria investir no treinamento adequado do capital humano do país.

Após o golpe de 1964, houve uma forte influência internacional (principalmente americana), contribuindo para a predominância da tendência tecnicista. Os enfoques críticos foram dando lugar ao tecnicismo, prevalecendo nos currículos a divisão do trabalho didático de forma desintegrada e simplificada – objetivos, conteúdos, métodos e avaliação – indicando, para cada um deles, técnicas e passos a serem seguidos. Foi dada maior ênfase ao “como fazer”.

As mudanças tecnológicas acarretaram muitas mudanças sociais, pois elas produziram mudanças nos valores e nas normas da sociedade derivados do mundo industrial, o que levou a uma outra fonte de pressão sobre o currículo.

O trabalho pedagógico fragmentou-se para tornar o sistema educacional efetivo e produtivo. Cabia às instituições de ensino desempenhar a função de inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados às novas exigências do mercado e da industrialização.

Arroyo afirma que é nessa época que surge a nova especialização na Educação – a supervisão escolar – que tinha o papel de elaborar as técnicas e metodologias simplificadas para, posteriormente, repassá-las prontas aos professores.

Entretanto, na década de 1970, tendência crítica começa a ganhar força no país, tendo se fortalecido ainda mais na década de 1980. Há uma diminuição da influência americana no contexto educacional brasileiro, que se tornou mais ligado às idéias de autores europeus influenciados pela Sociologia da Educação, dando ênfase à discussão do currículo escola. O entendimento era que este tanto podia ser um instrumento de reprodução de desigualdades sociais como um instrumento de transformação da realidade. Na perspectiva





de transformação, o conhecimento deveria ser entendido no currículo como sendo constituído historicamente e socialmente.

Nos anos 1980, com a intensificação da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento da miséria, fome e do desemprego, causados pelos desacertos dos nossos governantes, o Brasil passou por um período marcado por grandes movimentações e mobilizações em nível nacional. Crescem os movimentos populares que defendem uma sociedade mais justa e igualitária.

A luta dos professores se fortalece com a organização de diversos debates e seminários para discussão dos problemas educacionais. Há um avanço significativo no pensamento pedagógico, com influência de Marx e Gramsci.

O desafio era lutar por um sistema educacional mais autônomo e a desvalorização dos modelos associados ao governo militar, além de superar o predomínio do currículo importado dos Estados Unidos e difundido no Brasil.

Vários estudiosos e autores da área da educação, preocupados com as questões curriculares, produziram novas reflexões e conhecimentos, rejeitando a tendência curricular dominante. Dermeval Saviani, Carlos Roberto Cury, José Carlos Libâneo, entre outros, produziram diversos estudos sobre a educação, contribuindo com o surgimento da pedagogia crítico-social dos conteúdos que propõe a superação da ênfase na metodologia e na preocupação excessiva com o método, defendendo o resgate dos conteúdos e a função básica da escola. Propõe, ainda, a articulação da dimensão técnica com a dimensão política, considerando que a educação não é neutra.

Outro educador brasileiro que contribuiu significativamente com o debate foi Paulo Freire, que defendia que o processo de construção do conhecimento deve ser valorizado e articulado com as práticas sociais, contribuindo com a emancipação do ser humano. Esta concepção baseia-se na compreensão de que o conhecimento deve considerar o universo cultural do aluno, realçando o diálogo e as relações democráticas na sala de aula.

Para essa teoria o educador deve dar ênfase às culturas e identidades construídas nas instituições de ensino e o papel do professor é o de mediador (com autoridade) no processo ensino-aprendizagem, exercendo o seu papel de relacionar os conteúdos trabalhados com a experiência concreta do aluno, além de proporcionar elementos de análise crítica que contribua com a transposição da experiência, dos estereótipos e das pressões difusas da ideologia dominante.

Desenvolvimento do currículo e Papel do Educador

É importante ressaltar que o desenvolvimento do currículo deve acontecer dentro das instituições de ensino. Não se pode aceitar que ele seja definido por supostos “especialistas” ou pela coordenação da escola e apresentado aos educadores para que apenas o executem. É importante que seja elaborado com a participação de toda equipe da instituição, abrindo uma escuta qualificada sobre as necessidades da sociedade de modo a contemplar a realidade da comunidade da sua área de abrangência. Fatores como as condições locais de emprego, economia, política, sociais e os interesses dos alunos e dos pais, as expectativas da comunidade em relação à escola, e outros, são elementos fundamentais para se conhecer a realidade da região e singularizar a seleção de conteúdos e experiências educacionais.

Para que a mudança ocorra nos espaços de ensino é necessário dota-los de sentidos, interpretar e transformar a realidade que a cerca. É preciso transgredir a visão de educação baseada nos conteúdos apresentados como objetos estáveis e universais. As realidades são socialmente construídas e reconstruídas através das trocas, culturas e subjetividades. E por isso essa realidade é reconstruída permanentemente.

Para a construção do currículo faz-se necessário refletir sobre que tipo de pessoas queremos formar. Paulo Freire, ao trabalhar com uma equipe de educadores, sugere a reflexão de três questões fundamentais na elaboração do currículo: “Para que educar?”, “O quê ensinar?” e “Como educar?”. Essas questões são essenciais para a definição da ação educativa baseada numa concepção de educação integral e articulada. As respostas a essas perguntas devem ser coerentes com a filosofia de educação da instituição e, fundamentalmente, apresentar articulação e coerências internas. Não devem ser respostas estanques e por isso distante da realidade local. Por exemplo, se determinada equipe de uma instituição de ensino, ao responder a primeira questão (Para que educar?), define que a educação deve contribuir para a emancipação do ser humano e para o exercício da cidadania, a resposta à segunda questão (O que ensinar?) deverá relacionar os conteúdos/conhecimentos, que fundamentarão a construção do perfil e capacidades definidas no perfil de pessoa ou profissional, à resposta da primeira indagação.





O quê ensinar?

É necessário que os conteúdos definidos pela equipe estejam ligados ao perfil de pessoa ou profissional que a instituição de ensino pretende formar.

Como afirma Moreira, “o currículo é uma área contestada, é uma arena política”. Por isso os conteúdos devem ser coerentes com a área de contestação. Assim sendo, cabe perguntar: que tipo de conhecimento vale mais? A quem interessa esse conhecimento? Quando elegemos os conteúdos que consideramos mais importantes, é necessário ter clareza das questões ideológicas e políticas que estão envolvidas no processo e principalmente o poder que estamos exercendo. Tem-se que reconhecer que o currículo e as questões educacionais sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo, gênero e religião e por isso é preciso analisar que tipo de conhecimento está-se construindo ou desconstruindo em relação a esses temas. Por isso a importância de se considerar o currículo como um campo de contestação de idéias, linguagens e discursos. Que linguagem ou discurso estamos utilizando na sala de aula? Será uma linguagem que dá voz aos homens e mulheres? Estas questões devem ser analisadas na elaboração e execução do currículo.

Na seleção dos conteúdos, estamos fazendo um recorte no universo cultural para transformá-lo em objeto de estudos. No entanto, tal seleção é feita em determinado tempo e espaço, por isso ela é intencional e reflete conflitos e contradições. Isto pode ser constatado quando alguns currículos são observados, verificando-se o quanto as disciplinas entram ou saem dos mesmos, dependendo das disputas dos grupos que as defendem.

O currículo quando visto como um campo de produção e criação simbólica e cultural, faz com que seus conteúdos propiciem um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. Certamente ele será um campo de contestação, de debates e de conflitos. É o currículo em movimento proporcionando uma educação crítica e de luta pela superação das divisões sociais. Moreira afirma que “essa perspectiva da cultura como um campo contestado e ativo tem implicações importantes para a teoria curricular crítica.” Giroux contribui com este tema ao salientar que:

Se os educadores radicais tratarem as histórias, experiências e linguagem de diferentes grupos culturais como formas particularizadas de produção, terão menos dificuldade de entender as diferentes leituras, respostas e comportamentos que os alunos exibem, por exemplo, ao analisar determinado texto apresentado em classe. De fato, uma política cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que tais alunos trazem para as escolas (Giroux, 2001, p.146)

Para Gonçalves, construir um currículo crítico implica em:

- a) Descobrir os pressupostos e os valores implícitos nos conhecimentos herdados;
- b) Considerar um relativismo cultural que dê guarida às sub-culturas de todos os grupos que compõem a sociedade e os conflitos entre eles e seus interesses;
- c) Buscar de uma sociedade que deve ampliar seus horizontes e democratizar suas estruturas;
- d) Perceber a historicidade dos conhecimentos: a história da evolução dos conhecimentos avaliza a evidência da construção/reconstrução do conhecimento e a alteração de paradigmas com as quais se criam e se revisam. Se o conhecimento muda com lentidão e às vezes radicalmente, os currículos não podem ser dogmas;
- e) Incluir todos os envolvidos e implicados na sua construção e desenvolvimento;
- f) Compreender que o conhecimento, se não servir de compreensão e resolução dos problemas da vida, não tem sentido;
- g) Incorporar a diferença, alteridade como valor;
- h) Reconhecer que o conhecimento não é só racionalidade, e envolve dimensões da subjetividade.

Vale ressaltar que a seleção das referências bibliográficas também deve ser feita em consonância com os conteúdos selecionados e os pressupostos curriculares. Os educadores devem analisar e selecionar o conjunto de materiais educacionais que serão utilizados no processo ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de uma postura crítica permanente que consiga identificar mensagens subliminares que favoreçam relações sociais desiguais e injustas, como por exemplo, conteúdos que expressam preconceitos, dogmas e opressão (sexo, racismo, gênero e religião, etc).

Considerando-se que a opção educacional é desenvolver uma pedagogia crítica, torna-se indispensável selecionar conteúdos e materiais que contribuam com a articulação de uma política cultural voltada para um projeto de esperança e possibilidades e manter o conjunto de professores e estudantes atento e com autonomia para realizar uma avaliação de forma permanente.

Transformar as escolas em contra-esferas públicas exige de todos uma postura crítica em torno de vozes coletivas que defendam mudanças dentro e fora da escola.

Como ensinar?

O mesmo procedimento deve ser adotado com a terceira questão (Como ensinar?), que se refere à metodologia a ser utilizada no processo ensino aprendizagem. Tal metodologia deve estar em consonância com as duas questões anteriores. Numa proposta de educação libertadora não se pode aplicar uma metodologia que conceba o educador como dono do saber e o educando como mero receptor do conhecimento, sob pena de torná-la incoerente.

Neste contexto o papel do educador é essencial, uma vez que ele deve participar ativamente do processo de construção do currículo para que possa atuar de acordo com as definições nele contidas. Suas atitudes podem ou não estar em consonância com o definido no currículo. É ele que fará a articulação entre a teoria e a prática, entre aquilo que consta no currículo (currículo oficial ou formal) e o que está sendo executado em sala de aula (currículo real). Daí a importância da sua participação em todo o processo, possibilitando que seja sujeito e protagonista no processo de construção da proposta.

É importante ressaltar que a educação não é neutra e que mesmo que o educador opte por uma postura omissa, estará exercendo um papel de manutenção do sistema vigente. Sobre esse assunto Kelly (1981, p.15) afirma que:

Os professores são freqüentemente acusados de ser conservadores, de se apegarem demais à tradição, a métodos “experimentados e seguros”. Tal atitude é compreensível quando se sabe que sua posição depende em geral da conservação das áreas de conhecimento e experiência em que eles têm competência reconhecida. Isso acentua a necessidade de aprimorar as oportunidades de serviço interno de modo a capacitá-los a ficarem menos dependentes das habilidades e proficiência que adquiriram em seus cursos iniciais. Enquanto, porém, essas oportunidades não existirem, o tradicionalismo de alguns professores continuará sendo um fator que ignoramos, a nosso risco, ao tentar mudar qualquer aspecto do currículo de uma escola (Kelly, 1981, p.15)

O comprometimento só acontecerá se o educador tiver o sentimento de pertencimento à equipe e à instituição de ensino e, fundamentalmente, se concordar com a concepção de sociedade e de educação proposta no currículo. O comprometimento dos educadores com os valores e princípios definidos no currículo é essencial para a implementação de mudanças. Contudo, o seu envolvimento requer um complexo de acúmulo de saberes e, principalmente, requer uma vontade de mudança na maneira de fazer e estar disposto a assumir os riscos das mudanças.

Outro fator importante a ser considerado na construção do currículo é a exigência de um enfoque interdisciplinar e integrado no processo ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade só acontece se houver a integração entre a teoria e a prática e a iniciativa de uma nova maneira de educar, na qual o processo de reflexão e interpretação do contexto permite tornar significativa a relação entre ensinar e aprender. É necessária a construção de uma nova postura do educador, que se transfere de um único responsável pela atividade para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, compartilhando e socializando o que se aprende.

Existem vários fatores que influenciam negativamente as mudanças na sala de aula, como por exemplo, uma organização rígida. Cada professor protege o seu horário, seu território, sua especialização, seus direitos e sua agenda de atividades. Isso leva a uma postura individualista, em que os educadores assumem sua rotina de modo individual e auto-centrado.

Esse tipo de organização também pode ser observado nos currículos convencionais, os quais são, na maioria dos casos, centrados em disciplinas, no ensino fragmentado e acomodados em compartimentos fechados. Essa lógica dificulta a contextualização do ensino. Morin afirma que:

[...] os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou idéia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização (Morin, 2001, p.41).

Sem a contextualização não é possível construir o conhecimento integrado, uma vez que ela permite que o educando perceba o que está tecido junto, construindo assim a rede de significação.



Papel do Educador

É importante salientar a necessidade de fortalecer a política de valorização dos educadores. Segundo Arroyo, é necessário que os educadores recuperem a sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os educandos. O autor afirma ainda que é difícil identificar o nosso ofício de mestres como uma imagem de mestre, e acrescenta “O que mais me interroga são as imagens de mestre, docente, educador, professor ou professora que estamos desconstruindo e construindo. Quais são os traços perenes e novos desse ofício e dessa arte de tão longa história?” (Arroyo, 2000, p.15).

É preciso criar espaços formativos permanentes para que se possam aprofundar as questões da educação e ao mesmo tempo construir novas formas de pensar o ofício de educador, de encontrar seu sentido e de inventar práticas, saberes e valores. É necessário reafirmá-los como sujeitos políticos e pedagógicos, superando imagens confusas e criando auto-imagens mais nítidas.

Os espaços de trocas devem ser cada vez maiores entre os educadores, como afirma Arroyo:

Os mestres no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem colheita de seu cultivo, de sua cultura. Na organização seriada, gradeada, nos restritos espaços da turma, da disciplina de cada quintal não há como trocar essas colheitas. Os mestres sentem necessidade de feiras, de espaços de trocas. Encontrei um professor saindo da escola, carregava pastas e sacolas. “Como o conhecimento é pesado”, brinquei. “Sou professor, sacoleiro do saber”, me respondeu (Arroyo, 2000, p.236)

Um grande número de autores salienta o papel central dos educadores no processo de mudança de paradigma na escola. A mudança depende do que os docentes pensam e o que fazem dela. São eles que aplicam o currículo, em sua maneira de conceber e de mediar o processo ensino-aprendizagem. Por isso, a necessidade das instituições de ensino programarem uma política de educação permanente para os educadores. É preciso promover novas idéias provenientes de estudos e pesquisas sintonizando o movimento de renovação pedagógica com o movimento social e cultural. Giroux, ao comentar sobre a importância da formação dos educadores, afirma que:

Na verdade, desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano (Giroux, et.at., 2001, p.140).



Currículo Formal, Real e Oculto.

Investir na formação crítica dos educadores significa desenvolver uma abrangente política da cultura, da voz e da experiência. É atrelar a linguagem crítica à linguagem da possibilidade de desenvolver mudanças substanciais no sistema educativo.

Segundo Mônica Galher Thurler, para se implementar um processo de mudança nas instituições de ensino é necessário pensar em seis dimensões: organização do trabalho, relações profissionais, cultura e identidade coletiva, capacidade de projetar-se no futuro, liderança e modos de exercício de poder, estabelecimento como organização instrutora (Thurler, 2001, p.22-23).

Na dimensão organização do trabalho, a autora aponta a necessidade de uma prática que favoreça a mudança. Para isso é necessário implementar uma lógica organizacional flexível e capaz de considerar a necessidade de autonomia e responsabilidade coletiva perante o projeto.

No espaço das relações profissionais, o desenvolvimento de uma cultura de cooperação entre os educadores, se apresenta com alternativa à visão restritiva da identidade profissional resumida à especialidade e ao trabalho isolado.

A terceira dimensão proposta por Thurler, a cultura e identidade coletiva, pressupõe que toda mudança deve considerar a cultura da escola e os sentidos que são conferidos à mudança. É necessário desenvolver um ambiente em que todos os atores se sintam envolvidos no processo de mudança, construindo uma forte identidade coletiva.

A capacidade de projetar-se no futuro significa saber agir nas incertezas, criando um clima propício para emergir um projeto que possa ter êxito. Não podemos cair no ativismo, devemos nos municiar com conteúdos e objetivos claros, calcados em planejamento e estratégias.

A liderança e exercício de poder, ainda segundo Thurler, exigem a implementação de um processo democrático na gestão da instituição, que propicie a participação de todos os envolvidos e, principalmente, a transformação dos espaços formativos em verdadeiros espaços de exercício pleno da cidadania. Pressupõe a descentralização do poder, promovendo espaços democráticos de participação de todos os atores envolvidos no projeto da instituição.

A última dimensão proposta pela autora é o estabelecimento de uma organização instrutora, combinando com a cultura cooperativa, com o modo de profissionalização, tendo o cuidado com as práticas pedagógicas e a concepção da escola como organização de aprendizagem. É o investimento na educação permanente do educador e a criação de espaços coletivos para avaliações constantes.

Esses são os desafios colocados às instituições de ensino que desejam investir em mudanças, que só ocorrerão se tiver sentido com as transformações culturais em curso.

Vivenciar e testemunhar os desafios significa apostar nas mudanças, estar abertos à aprendizagem, ao novo. Muitas vezes as iniciativas de mudanças são desmobilizadas pelos sentimentos de angústia, ansiedade e medo. Mas esses mesmos sentimentos podem atuar como molas propulsoras para o enfrentamento das incertezas, dúvidas e da ignorância. Podem trazer oportunidade de transformação a partir de momentos de reflexão e de crescimento. Os conflitos podem ser valorizados pela mobilização que produzem, em especial quando os utilizamos para a busca de novos saberes. Desta forma, o conflito se transforma em aprendizagem significativa. Esse é o desafio dos educadores, estarem alertas, em constante avaliação e reavaliação do processo de mudança do sistema educacional.

As instituições de ensino são vistas como espaços sociais que têm dois tipos de currículos: um explícito e formal e outro oculto e informal. O currículo formal é aquele definido pela equipe que atua na instituição ou pelas autoridades educacionais (quando o currículo vem de cima para baixo), contemplando todos os elementos presentes na ação educativa de forma expressa, produzida no papel. Já o currículo real é o que se pratica em sala de aula, juntando os elementos definidos no currículo oficial com os valores e subjetividades do educador (currículo oculto), ou seja, é o que é executado de fato numa vivência educacional. Cabe ressaltar que, nem tudo que está expresso no currículo formal é praticado. Quantas vezes o educador, apesar de ter participado da elaboração do currículo, escolhe a ordem de prioridades que executará em sala de aula, deixando de fora muitos dos saberes definidos no currículo oficial. Além disso, o enfoque que o educador dará aos temas definidos no currículo depende de seu conhecimento e concepção sobre o assunto a ser abordado. Diversas vezes constatamos que alguns educadores, apesar de desejarem implementar uma metodologia crítica e participativa em sala, não conseguem se distanciar da educação tradicional, mantendo postura verticalizada e em algumas situações autoritária. Portanto, o currículo real e o oculto podem estar distantes do currículo oficial e distante do que está expresso no papel, ou vice-versa.

Embora oculto, esse currículo pode se tornar o mais significativo na prática cotidiana exigindo um melhor conhecimento a seu respeito que permite explicações ampliadas e, conseqüentemente, estratégias para o desenvolvimento de uma postura mais consistente e coerente com propostas emancipadoras, porém com responsabilização.

O currículo oculto ou informal é constituído pelos elementos que estão presentes em grande quantidade no processo educativo de forma implícita e referem-se aos aspectos da experiência educacional não manifesta no currículo oficial ou formal. São as crenças e valores transmitidos tacitamente por meio das relações sociais e rotinas que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

É importante ressaltar que com os estudos das práticas educativas e com o reconhecimento da presença do currículo oculto, houve um salto significativo na educação, pois as instituições de ensino passaram a ser vistas como instituições políticas e ligadas às questões de poder, como expressão da produção/reprodução da cultura e como espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, do significado e das subjetividades.

Assim sendo, as relações sociais estabelecidas no processo educativo, entre professores, entre professores e estudantes, e entre alunos, são reconhecidamente carregados de significados, de valores, crenças e poder, os quais, muitas vezes, não estão presentes no currículo formal, mas sim no currículo oculto.

Giroux conceitua o currículo oculto "... como sendo as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula." (Giroux, 1986, p.71).

É fundamental analisar criticamente as pressuposições ideológicas presentes no currículo oculto, para que se possa ser coerente com os pressupostos metodológicos e com a concepção de educação defendida no currículo. Segundo Giroux, os enfoques básicos que caracterizam o currículo oculto são classificados em categorias chamadas de: tradicional, liberal e radical.

No enfoque tradicional é colocado em foco o sistema escolar, que tem como função a reprodução, estabilidade e coesão da sociedade. Significa reconhecer que é possível construir uma sociedade harmônica, coesa e sem conflitos. A aposta é no consenso.



No enfoque liberal o estudo é centrado nas análises de como as pessoas produzem e negociam os significados da sala de aula. Tal produção é tida como pretensões de verdade de determinadas formas de conhecimento e práticas sociais que são baseadas em referências e modelos externos de autoridade que exibem o disfarce de objetividade.

Finalmente, no enfoque radical, a ênfase é no conflito, enfocando as estruturas sociais e a construção de significados. Porém, tal estudo é evidenciado no como as escolas selecionam e apresentam o conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo oculto é visto como um campo de contestação, onde o conflito e a resistência não são ignorados, mas são vistos como um processo importante na construção do conhecimento. É uma forma de se problematizar as questões em sala de aula, debatendo e confrontando as idéias, objetivando construir saberes significativos e contextualizados. Esta é a forma que o enfoque radical concebe o currículo oculto. Para Giroux, as idéias do enfoque radical:

Primeiro, tentam identificar os processos sociais nas escolas, que constituem a matriz do currículo oculto. Além disso, tentam esclarecer as práticas contra-hegemônicas de sala de aula que podem funcionar para minimizar o impacto do currículo oculto, enquanto simultaneamente ajudando os professores e alunos a desenvolver práticas radicais de sala de aula, que operem no interesse de preocupações emancipatórias e não no das dominantes (Idem, p.87).

É necessário identificar as mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar para se entender os elementos que estão presentes no processo educativo, a fim de discernir o desenvolvimento de uma teoria da educação preocupada em conhecer como se dá a reprodução, e, ao mesmo tempo, assumindo uma postura comprometida com a transformação.

O currículo oculto, portanto, é muito mais sutil, pois ele é a interação entre o conhecimento definido no currículo oficial com os saberes e os valores dos educadores e dos educandos, com o material didático, organização espacial de sala de aula, com os tempos escolares, ou seja, com as múltiplas relações da vida cotidiana do processo educativo. É necessário entender, então, que o currículo não se resume ao que está escrito no programa oficial. Ele também é parte do processo de socialização a que o educando está submetido durante toda a sua trajetória escolar.

Gonçalves propõe algumas sugestões para a construção de um currículo numa perspectiva crítica:

Distinguir o que se pretende do que se faz realmente.

- É preciso fazer análise das condições reais do ensino: sua arquitetura, sua organização temporal, sua administração, a vida da sala de aula. Estes elementos são fontes que mediatizam as pretensões explícitas no currículo e, além disso, transmitem normas, valores, estéticas...

Considerar a cultura no seu sentido antropológico, além do acadêmico.

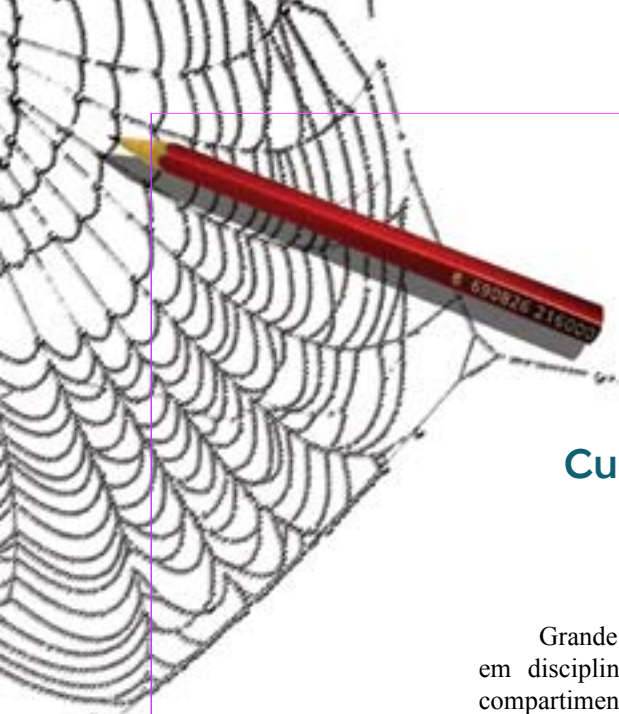
- A cultura é a conjunção de significados, convenções, crenças, comportamentos, usos e formas de se relacionar nos grupos humanos. Na escola se comunica muito mais do que a transmissão de conhecimentos da “alta cultura”.

Intervir no currículo real implica modificar o ambiente escolar:

- Físico, organizativo e pedagógico.

É preciso focalizar a relação entre a cultura da instituição de ensino e as dimensões explícitas e implícitas do currículo, bem como das experiências de vida contraditórias que são trazidas para a escola pelos educadores e educandos.

Conhecer as contradições significa entender e negociar o mundo de significados presentes na instituição, que deve ser vista como um espaço importante para se desenvolver práticas hegemônicas e emancipadoras.



Currículo com abordagem Integradora e Interdisciplinar

Grande parte das instituições de ensino tem investido no conhecimento fragmentado em disciplinas e/ou especialidades. O resultado da construção do conhecimento compartimentado é a formação de racionalidades com base no modelo restrito à especialização que dificulta um saber para além da respectiva área. Essa concepção é expressa no currículo pautado por disciplinas e no conhecimento desintegrado e descontextualizado. É impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes.

A ampliação do sistema educacional de racionalidade predominantemente analítica (fragmentação), de modo a incluir os processos de síntese (integração), propõe uma abordagem integral das pessoas, sociedade e meio ambiente, assim como de seus problemas e necessidades. Os sistemas ampliados visam o desenvolvimento da multidimensionalidade aplicada nas capacidades de explicação e de intervenção na vida. A ampliação dessas capacidades é desencadeada pelo desequilíbrio dos esquemas cognitivos ou de representação prévios e construção de novos significados e sentidos a partir de busca de informações e de associações cientificamente fundamentadas que formem uma rede semântica rica e extensa.

Segundo Morin “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto.” (Morin, 2001, p.89). Este é o desafio dos educadores: contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, contextualizado e integrador de modo a formar estruturas de “teias” (que liga o que está tecido junto). Essas teias ou redes representam um conjunto articulado de associações que ligam as partes ao todo, articulando pontos que tecem uma arquitetura na qual o todo é mais do que a soma das partes. De modo radical, para Morin (2001), o todo pode ser mais ou menos que as partes, uma vez que os processos de síntese resignificam as partes em um novo objeto que é explicado por uma perspectiva multidisciplinar.

Para tanto, os currículos disciplinares apresentam grandes limitações para o desenvolvimento do pensamento complexo, da perspectiva multidimensional, da abordagem integradora e interdisciplinar. Os currículos integrados possibilitam a articulação da teoria e da prática, da academia e do mundo do trabalho, das disciplinas básicas e profissionalizantes, dos planejadores, executores e avaliadores e dos estudantes e professores num novo contrato didático. Requer uma ação pedagógica com mais recursos tecnológicos uma vez que implica em movimentos de sínteses. A prática interdisciplinar só acontece se as equipes de educadores desenvolverem a capacidade de síntese no cotidiano de suas atividades tanto com estudantes como com professores de distintas disciplinas. A construção de eixos integradores que passam a articular disciplinas, a utilização de problemas para a exploração de conteúdos, a orientação da formação por competência e a inserção de professores e estudantes em cenários reais da prática são estratégias que permitem a construção de um currículo integrado.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Saúde

No ensino superior, as diretrizes curriculares nacionais – DCN para os cursos de graduação, definidas a partir dos anos 2000 pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, apontam para a necessidade de currículos integrados.

De modo geral, essas diretrizes orientam para a formação de profissionais com perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo e têm como base um conjunto de áreas de competência que articuladas produzem os resultados esperados.

Em relação à organização curricular, as DCNs, de modo coerente com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.) apontam estratégias que potencializam a construção de um currículo integrado. Nesse sentido, pode-se observar a indicação de que: o projeto político pedagógico seja construído coletivamente; a interdisciplinaridade conforme o processo ensino-aprendizagem; haja valorização das dimensões éticas e humanísticas; a inserção de professores e estudantes nos serviços existentes nas respectivas localidades fortaleça a parceria ensino-serviço; haja diversificação de cenários; a gestão desenvolva um sistema de coresponsabilização, de avaliação e acompanhamento livre de medos; e a seleção dos conteúdos seja orientada às necessidades sociais.

As diretrizes também indicam como elementos da estrutura curricular o desenvolvimento de metodologias que privilegiem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. A principal função do educador nessa abordagem educacional passa a ser a de um professor capaz de criar situações e condições de aprendizagem do educando, nas quais o objetivo é a construção de saberes a partir dos conhecimentos prévios frente às situações-problemas reais ou simuladas, com as quais os educandos serão confrontados.

Como desdobramentos da definição das diretrizes curriculares para a graduação, o Estado vem instituindo ações e programas de indução voltados ao apoio de iniciativas inovadoras na formação superior de profissionais. Esse papel indutor no campo das políticas públicas educacionais, considerando-se as orientações da LDB e das DCNs, é considerado desejado e estratégico no sentido do movimento para se alcançar uma determinada imagem objetiva pactuada ou socialmente legitimada.

A natureza da proposta de indução, para além dessa intenção, imprime e introduz elementos que podem contribuir para um movimento de mudança mais ou menos conseqüente das comunidades acadêmicas.

Invariavelmente, a natureza da estratégia indutora e as limitações inerentes à escassez de recursos e aos tempos políticos podem incorrer na imposição de concepções que, por mais qualificadas, limitam as possibilidades de reflexão crítica e de criação do conjunto de atores envolvidos. Nesse âmbito, pode-se identificar um dilema de natureza filosófica transferível para qualquer equipe gestora que tenha compromisso com resultados, restrição de recursos disponíveis e limitações no tempo político: qual a intensidade do estímulo, quais as estratégias para o envolvimento dos sujeitos; qual o grau de descentralização/centralização no desenvolvimento de processos de mudança; quais ganhos e perdas implicados no adiamento de propostas com o intuito de ampliar ou aprofundar as discussões; como garantir a continuidade dos processos?

A depender do tipo de estímulo e do processo de construção da proposta poder-se-á extrapolar no sentido de qual a maior ou menor potencialidade de institucionalização ou de transformação de uma determinada iniciativa de mudança. Considerando-se que os nossos esquemas de representação e de significação de como deve ser a aprendizagem das pessoas constituem-se numa das mais tradicionais e arraigadas concepções trazidas da infância para a vida adulta, podemos inferir que os professores formados pelo ensino convencional têm e terão grandes dificuldades de mudar paradigmas. Um estímulo de fora para dentro teria, educacionalmente, um efeito superficial e, quando muito, restrito à presença do estímulo.

Implementar uma prática educacional orientada por um currículo integrado exige dos educadores a descentralização da sua própria lógica disciplinar, para entrar na lógica multidimensional. Isto pressupõe que cada educador redimensione a importância absoluta de sua disciplina para considerar a importância relativa e contextualizada às necessidades de cada profissão.

As inovações apontadas pelas DCNs requerem: uma postura aberta à construção coletiva na qual o professor não é a única fonte de informação; uma relação mais horizontalizada com estudantes e gestores, embora com distintos papéis e responsabilidades; a desconcentração e distribuição de poder do corpo docente em relação aos estudantes, aos professores de outras áreas e aos profissionais dos serviços envolvidos nas atividades de ensino-aprendizagem; implica em comprometimento e proteção de espaços para reflexão e educação permanente dos educadores; pressupõe uma participação ativa no desenvolvimento curricular, num sistema de co-gestão. Requer, ainda, a ressignificação da avaliação que assume um caráter predominantemente formativo e voltado à aprendizagem.

A construção do currículo integrado também é uma maneira de trazer novos sentidos ao processo educacional nos campos ideológico, filosófico e político, uma vez que educandos, educadores, gestores, profissionais, corporações, organizações governamentais e não governamentais são reconhecidos como sujeitos que representam distintos projetos disputados na sociedade, particularmente em relação à educação de novas gerações. Dar espaço e voz para aqueles que historicamente foram considerados como meros reprodutores dos projetos definidos pelos grupos sociais que chegam ao poder é, por si, um enorme movimento no sentido da cidadania e de processos democráticos.

Esses desafios de natureza pedagógica e política representam fronteiras para a construção ou consolidação um novo paradigma na educação. Os processos indutivos e a ação das equipes gestoras precisam levar em conta o grau de dificuldade dessas mudanças e avaliar, para além de propostas de governos ou projetos de grupos diretivos, o impacto e as evidências de possibilidades de transformação a médio e longo prazo, considerando-se a finitude dos recursos e dos tempos políticos em questão.

Os dilemas entre fazer ou não fazer uma determinada intervenção ou uma estratégia de indução de processos de mudança precisam ser iluminados por estudos e sistemas de acompanhamento e avaliação que permitam a construção de conhecimento fundamentado por evidências, de tal ordem que possamos como gestores atuar com a máxima responsabilidade social na utilização de recursos. A verificação de resultados e a compreensão do impacto para dentro das instituições e das pessoas deveria ser um elemento condicional à utilização de recursos para programas de indução quando estão envolvidas mudanças de paradigmas. De modo bastante simplificado, pode-se alertar para que quanto maior a diretividade associada a um limitado processo reflexivo e criativo por parte dos envolvidos, menor a chance de introjeção das mudanças desejadas.

Avaliação do currículo

A avaliação dos processos de aprendizagem será explorada em função dos princípios que devem orientar qualquer processo avaliativo. Como pressuposto, a avaliação deve ser permanente, deve ser um processo, uma trajetória e não só um fim. Ela deve instaurar um movimento contínuo de construção de rumos e rotas. A avaliação é ação, é mola mestra do desejo de mudança. Ao mesmo tempo em que a avaliação mostra caminhos, ela também proporciona momentos educativos, momentos de crescimento da equipe.

A avaliação também é controle, mas não controle do outro e sim da ação educativa. É o controle para se avaliar se os caminhos propostos nos objetivos definidos no currículo estão sendo seguidos.

Avaliar significa definir critérios e metas que possibilitam observar o projeto pensado e cruzá-lo com o que está sendo executado. Avaliar o currículo pressupõe quebrar a barreira do isolamento, assumindo os erros e acertos coletivamente. A avaliação exige colaboração entre a equipe da escola. Assim, a avaliação deve servir para a escolha de caminhos, apoiando as atuações positivas e ampliando o comprometimento e a qualificação dos sujeitos da educação.



Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser evento e passa a ser processo. É a troca do medo pela coragem, da imposição pela negociação, do autoritarismo pela participação, da atitude secreta pela transparência, do ser arbitrário pelo ser criterioso. É um processo pelo qual possibilita descobrir avanços e dificuldades para consolidar ou corrigir o projeto pedagógico proposto.

Os critérios utilizados no processo avaliativo devem ser construídos coletivamente e ser coerentes com a filosofia proposta no currículo. Tais critérios devem estar em consonância com os objetivos e as ações pretendidas. Na avaliação deve-se comparar o que se propõe a fazer com o que está sendo executado e quais são as repercussões no educando. Ou seja, se o que está sendo executado está contribuindo com o tipo de seres humanos que foi expresso no currículo.

Segundo Paulo Freire, “... a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996)

Um olhar crítico sobre a prática educativa é o desafio do processo de avaliação, o qual pressupõe desprender-se do medo à crítica e comprometer-se com as mudanças e, conseqüentemente, com o olhar coletivo. A avaliação é, sem dúvida, complexa e reconhecer o erro e as falhas no processo de implementação do currículo não significa que a mudança da prática ocorrerá num “piscar de olhos”. Afinal, apontar as falhas é fundamental ao processo de mudança, mas ela ocorrerá com o tempo, com o amadurecimento e a formação dos educadores.

As mudanças apenas iniciam quando se toma consciência dos erros e falhas. Elas requerem lidar com um novo conhecimento, transformando-os em sentido à vida. O sentido da mudança não deve ser imposto. A mudança acontece quando se descobre a parte oculta do iceberg, transformando-a em conhecimento explícito e significativo para os homens e mulheres.

Processo de mudança curricular nas profissões de saúde no Brasil


O debate sobre a formação dos profissionais de saúde, notadamente do médico, tem sido freqüente nas últimas décadas no Brasil. A aprovação das novas diretrizes curriculares – instituídas em novembro de 2001 – teve como pressuposto uma avaliação negativa do ensino e currículo vigentes, a partir das seguintes constatações:

- A doença é considerada como processo individual, natural e biológico e o ensino organizado a partir de um curso básico seguido de estudo de sistemas e órgãos, segundo especialidades ministradas de forma independente, tendo os hospitais universitários como locais estratégicos de transmissão de conhecimento;
- Esse ensino tradicional fragmenta o saber, dissocia as chamadas “medicinas curativa e preventiva”, dificulta a integração entre as diferentes disciplinas, ministradas segundo lógicas próprias, e que trazem um grande conteúdo a estudar sem induzir à avaliação crítica e na qual o aluno se transforma em um objeto a “receber informações” sem induzir a reflexão mais aprofundada;
- Existe pouca correlação entre o conteúdo ministrado e as necessidades de saúde da população e, além disso, o aluno não interage com a comunidade em seu ambiente natural dando à relação médico-paciente ênfase no diagnóstico e tratamento da doença, supervalorizando uso de equipamentos e subestimando as dimensões psicológicas e socioculturais do ser humano.

O questionamento do processo de ensino baseado nesse currículo tradicional, vigente desde a Reforma Universitária de 1968 – e ainda em prática na maioria das instituições de ensino superior do país – é reforçado pela percepção de que o perfil do médico formado é inadequado para as necessidades do país. Esse profissional tem tendência a adquirir visão excessivamente biologicista e com tendência a se tornar especialista ou superespecialista. Os médicos podem adquirir habilidades para lidar com equipamentos e exames complementares, mas são pouco hábeis para lidar com a complexidade do ser humano, têm pouco conhecimento do sistema público de saúde e das reais necessidades da população e pouco comprometimento com os problemas da comunidade com a qual estão envolvidos.

O movimento de reforma do ensino médico, posteriormente acompanhado por processo semelhante em algumas outras profissões de saúde, tem início mais efetivo em 1991, com a criação da Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), com o objetivo de avaliar a qualidade desse ensino, propor medidas para sanar as deficiências e criar mecanismos permanentes de avaliação.

O processo de avaliação da CINAEM teve como principais constatações as seguintes: (1) insuficiente formação dos médicos levando a residência médica a ser incorporada como continuidade natural da graduação; (2) pouco contato do estudante com a população; (3) currículo fragmentado sem inter-relação entre disciplinas, com carga horária excessiva, enfatizando especialidades e ênfase nas patologias; (4) professor como “repassador” de informações e as anotações no caderno como principal meio de estudo para as avaliações; (5) falta de preparo dos docentes para lidar com novas metodologias de ensino-aprendizagem.



Em 2001 são aprovadas as novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em medicina, que consideram que o médico deve adquirir as seguintes competências e habilidades:

- Atenção à saúde: prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, nos aspectos individual e coletivo, com capacidade para “pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos baseadas em evidências”;
- Aptidão para tomada de decisões administrativas e gestão do processo de trabalho e do cuidado;
- Comunicação e liderança: manejo de informações, interação com pessoas, trabalho em equipe, compromisso, responsabilidade e empatia;
- Educação permanente: aprender a aprender, socializar conhecimento e refletir sobre a própria prática.

As novas diretrizes curriculares constituíram um avanço e estímulo para que algumas instituições de ensino se integrassem mais ao Sistema Único de Saúde e adotassem novos currículos e estratégias inovadoras, tais como o PBL (aprendizagem baseada em problemas, na tradução da sigla para o português). Como afirma Aguiar (2001), no entanto, nem o PBL, nem as novas diretrizes podem ser considerados a panacéia para os males da educação médica. Constituem um passo à frente na implementação de uma nova política pública nessa área, porém esse processo é bastante complexo como se verifica pelo fato de muitas escolas médicas ainda se mostrarem refratárias a essas propostas, mantendo o ensino tradicional.

Para impulsionar as mudanças curriculares na graduação, em 2002 foi instituído o PROMED (Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nas Escolas Médicas). Teve como objetivos reorientar os produtos da escola médica com ênfase nos modelos de atenção, especialmente a atenção básica, integração com os gestores do SUS e, a partir daí, construção de novos cenários de ensino-aprendizagem e introdução de novas metodologias pedagógicas e de ensino-aprendizagem. A constatação de alguns aspectos positivos com sua implantação contribuiu para o surgimento do PRÓ-SAÚDE (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde) no final de 2005. Inspirado no PROMED, o PRÓ-SAÚDE abrangia também as escolas de enfermagem e odontologia, tendo objetivos muito similares àqueles do Programa de Incentivo às Mudanças na Escola Médica. Em 2007 foi aprovada a ampliação do Pró-Saúde para todas as profissões de saúde, visando a reorientação da formação destes profissionais e reforçando a integração ensino-serviço, o que sem dúvida, representou um avanço significativo.

Ressaltados os aspectos positivos tanto das mudanças em curso nas IESs do país como dos programas de incentivo a essas mudanças, pode-se reconhecer que no geral os movimentos ainda são lentos e incompletos. Na área médica, a manutenção do Internato no formato tradicional pode ser um aspecto de resistência às mudanças que torna o movimento incompleto. Como afirma Silva, o Internato é um espaço privilegiado na reorientação do processo ensino-aprendizagem (2001). O Internato deveria ser desenvolvido no hospital escola, mas também nos serviços de saúde, com a construção de múltiplos cenários para concluir o processo de formação do aluno de uma forma globalizante e para atender os requisitos propostos pelas novas diretrizes curriculares.

As estratégias para impulsionar as mudanças curriculares atingem poucas escolas e não adquiriram a força necessária para consolidar a mudança de graduação como política pública efetiva. A regulação no processo de criação de novas escolas e, especialmente, na formação de novos especialistas, no contexto de uma política de Estado, é claramente insuficiente. A influência dos lobbies e os distintos interesses que prevalecem nestas questões não são nada republicanos. As reais necessidades da população não são adequadamente atendidas. Formam-se médicos especialistas bem acima do necessário em muitas áreas com recurso público, ao passo que faltam especialistas em outras, e generalista para atender os requisitos de ampliação e qualificação da atenção básica. Estamos avançando, mas temos um longo caminho a percorrer, sendo necessária uma análise mais ampliada, tanto do impacto das estratégias utilizadas e recursos empregados como de criação de novas possibilidades de intervenção, que contemple a complexidade dos elementos envolvidos nos movimentos de resistência.



Integração Ensino-Serviço ¹

Como reflexo das transformações científico-tecnológicas, sociais e políticas ocorridas a partir da segunda metade do século XX, a área da saúde vem apresentando mudanças na organização e oferta de serviços, bem como no modelo de formação de profissionais de saúde.

A formação de profissionais de saúde no Brasil, como em outros países, passou a ser objeto de análise e reflexão, nas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, no sentido das possibilidades de resposta às necessidades de saúde da sociedade brasileira. As influências da incorporação tecnológica e da lógica de mercado na área da saúde vêm atuando na nossa sociedade na direção do modelo biomédico, centrado no profissional médico e na valorização dos procedimentos, elegendo o hospital como espaço privilegiado na formação dos profissionais. A fragmentação do ensino em disciplinas, a organização da academia ou serviços em departamentos, a extrema divisão técnica do trabalho e a dicotomia entre teoria/prática têm contribuído, de modo expressivo, para o adiamento da terminalidade na formação e para a valorização da especialização, com perda da racionalidade integradora, do pensamento complexo e do cuidado integral à saúde.

Paralelamente a essas influências, a instituição do Sistema Único de Saúde – SUS, pela constituição de 1988, originou uma das políticas sociais mais potentes e inclusivas do país e um dos maiores sistemas público de saúde do mundo, de maneira contra hegemônica à lógica neoliberal observada nos outros países latino-americanos, à mesma época.

As disputas de diferentes interesses no contexto da produção de serviços de saúde e na formação de profissionais de saúde têm, desde então, gerado tensões nesse campo que de modo produtivo passou a ser objeto de reflexão e produção de conhecimento e de iniciativas inovadoras. Na confluência das áreas de saúde, gestão e educação, um novo marco referencial vem sendo constituído a partir do aprofundamento teórico e do diálogo entre os princípios do SUS: universalidade, equidade e integralidade e as inovações pedagógicas trazidas por abordagens educacionais emancipadoras e crítico-reflexivas.

¹ Termo de Referência do Conselho de Parceria da UFSCar, 2007.

A integração teórico/prática, o trabalho multiprofissional e em equipe, a integralidade do cuidado à saúde com co-responsabilização e formação de vínculo e a parceria entre os mundos do trabalho e da academia vêm potencializando a reorganização tanto do modelo de cuidado como de formação, visando o enfrentamento das necessidades de saúde, para as quais o modelo biomédico mostra-se insuficiente.

No Brasil, diversas iniciativas de parceria entre serviços de saúde e centros de formação foram viabilizadas ora com apoio de organizações internacionais, ora com incentivos e/ou diretrizes governamentais voltadas ao estímulo da parceria e da articulação entre a academia, os serviços de saúde e/ou a comunidade, no sentido do enfrentamento das necessidades de saúde da sociedade, com foco nas atividades de ensino, extensão e pesquisa. O Pacto pela Vida e de Gestão em defesa do SUS reforça o papel do Município na articulação e cooperação com a construção e implementação de iniciativas políticas e práticas para a mudança na graduação das profissões de saúde, de acordo com as diretrizes do SUS.

Assim, as Redes Escolas de Cuidados à Saúde em construção em muitos municípios brasileiros vão além dos espaços institucionalizados de cuidado à saúde no município e dos espaços de formação da Universidade, abrangendo todos os espaços do território onde ocorrem, ou podem ocorrer, ações de cuidado à saúde e de formação, quer focalizando estudantes de graduação, pós-graduação ou profissionais de saúde em processos de educação permanente.

Este “novo território” de cuidado aprendizagem configura um espaço de intervenção de sujeitos coletivos disputando o caminhar do dia-a-dia com normas e regras, valores éticos, sociais e culturais que pelas diversas escolhas dos diferentes atores acarreta embates constantes, dando um caráter tensional a este território. O território representa a confluência dos mundos da formação, do trabalho e do cotidiano dos indivíduos, famílias e comunidade exigindo dos atores um diálogo permanente que favoreça a construção de novas possibilidades para o cuidado em saúde, que considere o usuário ocupando o centro desta arena com efetivo ganho de autonomia no seu modo de “andar a vida”.

Faz-se necessário então uma instância de análise e deliberação da política de formação e de cuidado à saúde enquanto espaço formal e sistemático para a construção dessas políticas, visando a organização de uma Rede Escola – Conselho de Parceria. A socialização de informações, o diálogo entre distintas perspectivas, a negociação de estratégias e de ações conjuntas e a co-responsabilização pela execução das ações aprovadas devem ser considerados na elaboração das atribuições do Conselho. Dentre as atribuições podem ser incluídas: estabelecer, acompanhar e avaliar as políticas de formação profissional e de cuidado em saúde no contexto da relação Escola e Município; integrar as ações da Escola e Município relacionadas à formação profissional e aos cuidados à saúde da população, visando garantir os princípios do SUS; encaminhar, quando for o caso, as deliberações para a apreciação dos conselhos superiores de cada parceiro; propor instrumentos legais que regulamentem as condições básicas para a institucionalização das políticas de formação profissional e de cuidado à saúde; elaborar o estatuto e regimento para a regulamentação das atribuições do Conselho de Parceria, dentre outras.

Desta forma, o desafio colocado para os gestores é o da produção de um cuidado em saúde que cause impacto e que responda às necessidades de saúde de indivíduos, famílias e comunidades. Para tanto, faz-se necessário “olhar” para os modos vigentes de governar os processos e recursos na produção de cuidado da Rede Escola, com ênfase na Atenção Básica.

Para as escolas de formação em saúde, o desafio colocado é o da ampliação do papel formador, re-significando-o, para atender as necessidades sociais das pessoas e da sociedade.

Nesse sentido, uma aliança entre trabalho e formação, que reconheça que tanto os processos de formação como os de trabalho produzem conhecimento técnico-políticos, deve balizar o compromisso social das instituições formadoras e uma nova participação do SUS na formação dos profissionais de saúde.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. Artigo: Repensando Ideologia e Currículo (p.39-57). In Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução. Petrópolis, R.J: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry & MCLAREN, Peter. Artigo: Formação do Professor como uma Contra-Esfera Pública: a Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural (p. 125-154). In Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2001.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. Artigo: Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular (p. 93-124). In Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2001.

GONÇALVES, Rita de Cássia. Texto sobre Currículo, produzido para subsídio da equipe da Escola Sul. Florianópolis, 2001.

KELLY, Albert Victor. O currículo: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. Artigo: Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução (p.7-37). In Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. A cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2001.

SILVA, Gilson Edmar Gonçalves e. A integração ensino/serviços na formação do médico. O internato no contexto das novas diretrizes curriculares. In: Arruda, Bertoldo Kruse Grande (organizador). A educação profissional em saúde e a realidade social. Recife: IMIP, Ministério da Saúde, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THURLER, Mônica Gather. Trad. Jeni Wolff. Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

