



Ciência & Saúde Coletiva

ISSN: 1413-8123

cecilia@claves.fiocruz.br

Associação Brasileira de Pós-Graduação em
Saúde Coletiva
Brasil

Duarte Nunes, Everardo; Luporini do Nascimento, Juliana; Barros, Nelson Filice de
A questão curricular para o plano de formação em Saúde Coletiva: aspectos teóricos
Ciência & Saúde Coletiva, vol. 15, núm. 4, julho, 2010, pp. 1935-1943
Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63018747009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A questão curricular para o plano de formação em Saúde Coletiva: aspectos teóricos

The curricular issue for academic training plan in Public Health:
theoretical aspects

Everardo Duarte Nunes ¹
Juliana Luporini do Nascimento ¹
Nelson Filice de Barros ¹

Abstract *The article analyses the literature on curriculum and its impact on the field of public health. This analysis aims to locate the specific lines of theoretical developments of the curriculum in order to establish a theoretical framework and conceptual study to the curricula of public health in graduate courses. The main source of data is bibliographic, national and international. It was concluded that the formulation of a 'curriculum as fact' and a 'curriculum as practice' is interesting as starting point for analyzing the structure and process of formation of the curricula of graduate health courses. Other points concern the need to formalize that the curriculum should be based on a framework to define the characteristics that distinguish the contents and methodology of the areas, classically known as social science, epidemiology and planning. On the other hand, establishing a framework that supports inclusion of new areas and which parameters are established between the curriculum of undergraduate and postgraduate studies in public health.*

Key words *Curriculum, Curriculum as fact, Curriculum as practice, Public health, Post-graduate studies*

Resumo *Neste trabalho, apresentamos uma revisão da literatura sobre a questão curricular e seus desdobramentos para o campo da Saúde Coletiva. Esta análise tem como objetivos específicos situar as linhagens teóricas da análise dos currículos, a fim de estabelecer um quadro de referência teórico-conceitual para o estudo dos currículos da Saúde Coletiva nos cursos de pós-graduação stricto sensu. A principal fonte de dados é bibliográfica, nacional e internacional. Concluímos que as formulações de um "currículo como fato" e de um "currículo como prática" são interessantes como ponto de partida para se analisar a estrutura e o processo de constituição dos planos dos cursos de pós-graduação em saúde. Outros pontos referem-se à necessidade de que, ao formalizar a grade curricular, devemos apoiá-la num quadro de referência e definir as características que particularizam os conteúdos e metodologias das áreas, classicamente denominadas de ciências sociais, epidemiologia e planejamento. Mas, também, estabelecer os referenciais que sustentam a inclusão de novas áreas e os parâmetros que dão sustentação ao currículo de graduação e de pós-graduação em Saúde Coletiva.*

Palavras-chave *Currículo, Currículo como fato, Currículo como prática, Saúde coletiva, Pós-graduação*

¹ Departamento de Medicina Preventiva e Social, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Cidade Universitária Zeferino Vaz, Distrito Barão Geraldo. 13083-970 Campinas SP. evernunes@uol.com.br

O princípio que está no coração das propostas de um currículo do futuro não é primordialmente uma ênfase em novos conteúdos de conhecimento, embora estes venham a ser desenvolvidos. Esse princípio é por novas formas de relações de saber¹.

Introdução

Abordar a questão curricular é adentrar um dos aspectos mais destacados do campo da educação, independente dos níveis em que ocorra o processo pedagógico. Assim, de um lado, a sua presença e seus problemas manifestam-se tanto no ensino fundamental como no ensino médio e superior. De outro lado, essa questão encontra-se presente em diferentes campos do conhecimento dos quais a filosofia, a sociologia e a pedagogia constituem os mais representativos. Acrescente-se que esta questão faz parte do amplo campo da educação, que está presente nas origens das formulações da sociologia como ciência e tem em Durkheim (1858-1917) um dos seus mais destacados representantes. Apesar de outros sociólogos terem abordado a educação em seus trabalhos, o tema não obteve maior destaque na produção sociológica geral².

É a partir do pós 2ª Guerra que se desenvolve a maioria dos estudos sociológicos da educação. Gomes², ao analisar alguns aspectos desta trajetória, aponta que é a partir dos anos setenta que se instala uma nova perspectiva nos estudos. Essa perspectiva é marcada pelo que se denominou de “nova sociologia da educação” que “representa uma alternativa aos grandes paradigmas, principalmente em oposição ao paradigma do consenso”². Vinte anos depois, Michael Young, um dos propugnadores dessa perspectiva, faria uma importante análise crítica sobre esse período¹.

Neste trabalho, apresentamos uma revisão da literatura sobre a “sociologia dos currículos” e seu desdobramento para o campo da Saúde Coletiva. A revisão tem como objetivos específicos situar as linhagens teóricas da análise desse tema, no sentido de estabelecer um quadro de referência teórico-conceitual para o estudo dos currículos da Saúde Coletiva nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A educação a perspectiva sociológica

Como citamos, a educação está nas origens da sociologia e recebeu de Durkheim uma atenção especial. Com base nos princípios de continui-

dade, ordem, conservação, equilíbrio e harmonia para analisar os sistemas e subsistemas sociais, Durkheim coloca a educação como um elemento fundamental nesse processo. O sociólogo francês afirma que a educação é a ***ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança determinados números de estados físicos, intelectuais e morais que dele reclamam, por um lado, a sociedade política em seu conjunto, e por outro, o meio específico ao qual está destinado***³.

Em Parsons⁴ (1902-1979), o processo da educação ou socialização, como denomina, é que garante a manutenção e perpetuação dos sistemas sociais. Em oposição a estas abordagens, segundo dois outros pensadores, Dewey⁵ (1859-1952) e Mannheim⁶ (1893-1947), citados por Noe⁷, ***a educação constitui um mecanismo dinamizador das sociedades através de um indivíduo que promove mudanças. O processo educacional [...] possibilita ao indivíduo atuar na sociedade sem reproduzir experiências anteriores, acriticamente. Pelo contrário, elas serão avaliadas criticamente, com o objetivo de modificar seu comportamento e desta maneira produzir mudanças sociais***.

Dewey, em trabalho que se tornaria clássico na educação, escreve em 1934: ***não creio que as escolas possam ser, literalmente, construtoras da nova ordem social. No entanto, as escolas, decerto, participam, concretamente e não idealmente, na construção da ordem social do futuro à medida que se forem aliando com este ou aquele movimento, no seio das forças sociais existentes. Este fato é inevitável***⁸.

Por sua vez, Mannheim⁶ assinala que a educação é uma das técnicas sociais. Para ele, as técnicas sociais são entendidas como “todos os métodos de influenciar o comportamento humano de maneira que este se enquadre nos padrões vigentes de interação e organização sociais”. Segundo Mannheim, “A educação não molda o homem em abstrato, mas em uma dada sociedade e para ela” e ***A unidade educacional fundamental nunca é o indivíduo, mas o grupo, que pode variar em extensão, objetivo e função. Com isso variarão os padrões predominantes de ação, aos quais terão de conformar-se os membros desses grupos***⁶.

Sem dúvida, os clássicos da sociologia e da pedagogia trouxeram importantes contribuições para a questão da educação, especialmente nas análises que privilegiaram as relações entre educação e estrutura social. Mas é a partir da 2ª Guerra que ocorre a valorização desse tema, como

apontamos inicialmente. Nogueira⁸ enfatiza que *As décadas de 50 e 60 presenciaram a constituição da Sociologia da Educação como campo de pesquisa, e sua afirmação como um dos principais ramos da Sociologia nos países industrialmente desenvolvidos. As razões mais gerais desse fenômeno são comuns aos países ocidentais que se tornaram os principais centros produtores de pesquisa: França, Inglaterra e Estados Unidos*

No Brasil, em suas origens, a sociologia mantém estreita relação com a educação, tendo em Fernando de Azevedo (1894-1974) um dos seus mais importantes pioneiros. Autor do livro *Introdução à Sociologia Educacional*, publicado em 1940, produz extensa obra sobre a questão educacional. Azevedo⁹, um dos fundadores da Universidade de São Paulo, é pioneiro em tratar a educação tanto como problema social como problema sociológico. O texto sobre a sociologia educacional foi escrito sob a influência direta do pensamento durkheimiano, embora nele estejam presentes outras correntes da sociologia.

Em 1955, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, muitos cientistas sociais e educadores passaram a se dedicar ao tema da educação. Mariani¹⁰ narra que, nessa data, *estiveram reunidos educadores e cientistas sociais que responderam ao apelo de Anísio Teixeira: Fernando de Azevedo, Almeida Junior, J. Roberto Moreira, Charles Wagley, Mário de Brito, Jaime Abreu, Luis de Castro Faria, Antônio Cândido de Mello e Souza, José Bonifácio Rodrigues, Lourival Gomes Machado, Bertran Hutchinson, Florestan Fernandes, Egon Schaden, L. A Costa Pinto e Henri Laurentie, este representante da assistência técnica da ONU. Nas palavras de Anísio Teixeira, citado por Mariani¹⁰, era impossível estudar a educação brasileira e seus problemas sem levar em conta a realidade nacional. Para isso era necessário montar uma estrutura ainda inexistente no Brasil*

Neves¹¹, em detalhada revisão sobre *Os estudos sociológicos sobre a educação no Brasil*, assinala que é possível distinguir três fases nesse processo: a primeira de 1930 até 1960, o período dos governos militares e de meados de 1980 até a atualidade. Já assinalamos a presença de importantes estudiosos na primeira fase, acompanhada da implantação de instituições como o INEP (Instituto de Pesquisas Educacionais) e posteriormente do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais). Acima, citamos Antônio Cândido¹² entre os cientistas sociais que impulsionaram o campo dos estudos sociológicos e devemos lembrar que, em 1955, escreveu um trabalho sobre *O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educa-*

cional, marco das análises sobre a estrutura interna da escola. Para Neves¹¹, “O estudo sociológico da escola transforma-se em tendência dominante no desenvolvimento da sociologia da educação no Brasil”. Neves¹¹ cita outro trabalho de Cândido¹³, no qual *aponta que a análise da estrutura interna da escola deveria abarcar: os subgrupos sociais e os controles internos; a estrutura e o funcionamento da escola inserida no sistema escolar mais amplo e diferenciado; a complexidade das tarefas administrativas impostas pela expansão e diferenciação do sistema escolar e seus componentes burocráticos*. Nos anos sessenta, Florestan Fernandes, Marialice Foracchi e Luiz Pereira trazem destacadas contribuições, consolidando o campo da sociologia da educação, com novos temas e inclusão de categorias analíticas procedentes de áreas diversas da sociologia, como a economia¹⁴.

A segunda fase da sociologia da educação brasileira é datada a partir do golpe militar de 1964 e é chamada de “pessimismo pedagógico”¹¹. Nesse período, ocorre a Reforma Universitária de 1968, mas também o esvaziamento da ação do INEP e de outros centros regionais. Neves¹¹ assinala que *Na década de 1970, o foco dos estudos desviou-se da escola e de suas relações com a dinâmica social para a política educacional. Multiplicaram-se os estudos sobre a legislação e os programas governamentais*. Importante na teorização da educação nesse período é a difusão das teorias da reprodução social como as de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, S. Bowles e H. Gintis. Neves ressalta também a importância da abordagem gramsciana sobre educação a partir do final dos anos setenta. Lembramos que data de 1964 a publicação da excelente antologia de textos *Educação e Sociedade*, onde os autores¹⁴ assumem que *Não se pode, portanto, conceber a sociologia da educação como área independente, pois a educação deve ser focalizada como objeto de análise sociológica. Compreendendo a educação como processo social inclusivo, adotamos a linha de abordagem que nos parece a mais sugestiva e fecunda, mas não ignoramos ser esta apenas uma das orientações possíveis no campo da sociologia da educação. Ela apresenta, contudo, sobre as demais, a vantagem indiscutível de permitir a focalização globalizadora do processo educacional*.

A terceira fase dos estudos sociológicos da educação inicia-se a partir de meados dos anos oitenta, com ênfase nas políticas sociais e nas relações entre educação e sociedade (custos, eficiência, diversidade sociocultural)¹¹.

Neves¹¹ aponta os principais temas abordados na atualidade pela sociologia da educação:

escola (escolaridade e desigualdades sociais, escola e violência, escola e professor: trabalho e profissão); políticas educacionais; ensino superior em transformação; educação e trabalho; movimentos sociais e educação; educação e gênero.

A própria construção sociológica do campo da sociologia da educação foi alvo de extensa análise no trabalho de Dias da Silva¹⁵. Martins¹⁶, em detalhada resenha desse trabalho, afirma: **a autora destaca que a institucionalização da sociologia da educação no país oscilou entre uma concepção, próxima de uma policy science, desejosa de aplicar os conhecimentos científicos à formulação de políticas públicas, particularmente no campo da política educacional, e outra que buscou se constituir como uma disciplina estritamente acadêmica, próxima do modelo mertoniano de comunidade científica.**

A questão curricular

Ribeiro da Silva¹⁷, ao discutir as questões referentes à organização curricular por competências no ensino superior, sintetiza alguns pontos que aqui retomamos. Primeiramente, quanto à etimologia do termo currículo, derivado do verbo em latim *currere* (correr), que significa carreira, pequena caminhada a percorrer. Dentre os autores que definiram currículo, Zabalza¹⁸ afirma que **o Currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para alcançá-las; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções** Ribeiro da Silva destaca que o conceito de currículo apresenta tensões e controvérsias, como já havia sido assinalado por Pacheco¹⁹, além de carregar uma polissemia de visões, mas que no ensino superior deve despertar a autonomia dos indivíduos e permitir que a realidade seja aprendida e não somente reproduzida. Importante nessa perspectiva são os pressupostos de partida e os passos que se deseja alcançar a fim de que, no percurso acadêmico, o currículo se converta em um conjunto de conhecimentos compartilhados.

Moreira²⁰ escreve o seguinte: **Concebo currículo como todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Incluo no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alu-**

nos no processo de ensinar e aprender conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor encontra-se necessariamente comprometido com o planejamento e com o desenvolvimento do Currículo.

Em recente artigo, Valle²¹ traz à tona uma discussão que nos interessa. A autora toma como referência a denominada “sociologia do currículo” desenvolvida na Grã-Bretanha e a “sociologia dos saberes” de origem francesa. Ambas conduzem-nos a pontos de referência para a questão da construção de uma teoria do currículo. Segundo a autora, a perspectiva britânica **permanece fiel à ideia que motivou as primeiras incursões no campo educacional – de que os critérios de legitimação e hierarquização prevalecem na organização escolar, beneficiando os saberes mais abstratos, mais distantes da vida cotidiana, mais dependentes da codificação escrita, mais adaptados aos procedimentos de avaliação formal. Eles refletem relações de poder e dominação que perseveram tanto no centro das instituições quanto no nível da sociedade em geral.** A perspectiva francesa **converge para a ideia de uma “cultura escolar” específica, na medida em que todo saber, para ser ensinado, deve se submeter a certas “deformações”, decorrentes da necessidade de generalizá-lo ou de simplificá-lo a fim de que se torne adequado aos processos de aprendizagem.**

Ainda em relação aos estudos realizados na Grã-Bretanha, sem dúvida, a contribuição de Michael Young¹ é fundamental, com um novo enfoque ao fenômeno educacional, ou seja, “ao contrário de direcionar seu olhar para os grandes sistemas educacionais, propõe um olhar sobre a sala de aula, por exemplo, buscando compreender e explicar as microrrelações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos que atuam no espaço escolar”, segundo Gomes². Ao desenvolver a chamada “nova sociologia da educação” (NSE), Young repensa o tema tendo como principais fontes teóricas o interacionismo simbólico e a fenomenologia social. Como assinala Gomes², **os principais desdobramentos da NSE, [são] os estudos sobre currículos, representações de professores, interação pedagógica. Nos estudos sobre currículo, observamos uma preocupação em compreender o ponto de vista de sua construção social abandonando a ênfase nos aspectos técnicos valorizando os aspectos inerentes ao seu significado social e às implicações dessa construção nos fenômenos do fracasso escolar.**

Especialistas têm apontando que os estudos sobre as questões curriculares no Brasil, embora apresentando destacado crescimento, sofrem alguma perda de influência nas propostas de mu-

dança na educação brasileira a partir de 1990. Isso é assinalado sobretudo em relação a algumas vertentes dos estudos culturais e à importância das teorias críticas na década de noventa²². Além das revisões como as realizadas por Moreira²³, há estudos sobre o impacto das políticas de avaliação no currículo escolar²⁴, sobre as relações entre o processo de centralização da escola e a construção curricular²⁵, sobre universalismo e relativismo na seleção dos conteúdos curriculares²⁶, sobre propostas pedagógicas e curriculares como expressão de projeto político-cultural²⁷. Há ainda estudos comparativos das políticas curriculares em diferentes governos brasileiros²⁸, sobre multiculturalismo e estratégias pedagógicas²⁹, sobre currículo e pós-modernidade³⁰ e como construção histórico-cultural³¹.

Estudos sobre os currículos na área da saúde

Ao se constituir como um subcampo importante para a pedagogia, a questão curricular acaba avançando sobre todas as áreas do conhecimento. Isso acontece com a área da saúde e da medicina que, em alguns países, constituem campo específico de estudos sociológicos.

Em realidade, a emergência da sociologia médica nos Estados Unidos está fortemente vinculada à educação, com relevante produção científica responsável por um subcampo do conhecimento, o da sociologia da educação médica, desenvolvida a partir dos anos cinquenta. Esse desenvolvimento inicia-se em 1952 na Universidade de Columbia com um projeto sobre as profissões no mundo moderno. A medicina é escolhida como pesquisa inicial, sendo um dos motivos da escolha a certeza de que serviria como um protótipo para outras profissões³². Posteriormente, o projeto passa a incluir o Departamento de Medicina da Universidade de Cornell, num experimento que fica conhecido como “*comprehensive care*”, visando ampliar o foco sobre a medicina clínica. De forma geral, o principal ponto desse esforço é desencadear uma investigação que tomasse como centralidade o conceito de “socialização para a profissão”³³. Outros conceitos aparecem no trato dos processos educacionais, como os cunhados por Fox³⁴, “*detached concern*” e “*training for uncertainty*”. Poucos anos depois, Becker e colaboradores³⁵ escrevem um dos protótipos da pesquisa qualitativa em educação e sociologia médica, com um estudo sobre os estudantes de medicina e suas organizações frente às perspectivas que se colocam durante o período que

passam na escola médica. Sem dúvida, esses e outros trabalhos inauguram de forma auspiciosa o campo da sociologia da educação médica, que se transformaria em sociologia da educação das profissões da saúde, incluindo primeiramente a enfermagem e depois outras profissões.

No final dos anos oitenta, estudiosos como Light³⁶ revisam o campo da sociologia da educação médica nos Estados Unidos, lembrando que, nos anos oitenta, alguns estudos dedicaram-se a aspectos estruturais, incluindo análise de custos, aparato tecnológico, profissionalização, o papel da mulher e outros. Lembra a importância para os sociólogos e educadores médicos de estudos longitudinais em educação médica, enfatizando a necessidade de serem comparativos e mais estruturados do que os realizados no passado. Outro ponto destacado é o da revisão de conceitos que haviam sido amplamente utilizados na década anterior, como o de autonomia profissional. Sem dúvida, o destaque é a necessidade cada vez maior de enfatizar pesquisas que levem em consideração as relações entre as redes comunitárias e as instituições que fazem parte do contexto onde se localizam os centros médicos acadêmicos.

Na América Latina, a questão da educação médica é tratada a partir dos anos setenta, num enfoque teórico baseado no materialismo histórico³⁷, que também constitui referência de alguns dos estudos sobre a enfermagem³⁸. No Brasil, surgem alguns trabalhos sobre a educação médica³⁹ e sobre o estudante de medicina⁴⁰.

A presença da questão curricular na área da saúde esteve predominantemente ligada ao ensino de graduação, notadamente do ensino médico, posteriormente da enfermagem e da odontologia, visando discutir a estrutura curricular e possíveis mudanças, introduzindo, por exemplo, a perspectiva dialética⁴¹. Há estudos abrangentes, como o de Ronzani⁴², que, a partir de uma revisão das reformas curriculares, destaca a importância de avaliar determinadas crenças que fortalecem e mantêm certas práticas e ideologias em saúde.

Também, estudos institucionais que abordam reformas curriculares têm sido objeto de grupos de pesquisas, como o relatado por Barreira e colaboradores⁴³, que trata da experiência da Escola de Enfermagem Anna Nery, do Rio de Janeiro.

Especialmente disciplinas que não faziam parte do currículo clássico do ensino médico, como as ciências sociais, passam a ser objeto de muitos estudos e avaliações. Nesse sentido, o trabalho de Nunes, Hennington, Barros, Montagner⁴⁴, que oferece uma perspectiva desse campo tanto nos

Estados Unidos como no Brasil, abrange vasta literatura. A metodologia básica usada pelos autores é documental/bibliográfica, utilizando pesquisas já sistematizadas, em especial as que datam de 1960-1979, e de levantamentos nos bancos de dados Lilacs, MEDLINE, Sociological Abstracts (1980-2000), totalizando 21 documentos que relatam experiências de ensino em saúde. Recentemente, Barros e Nunes⁴⁵ realizaram estudo comparativo da sociologia médica/saúde e seu ensino no Reino Unido e no Brasil. Anterior a esse estudo, desde os anos setenta há diversas análises sobre o ensino das ciências sociais aplicadas à medicina^{46,47}.

Em relação à Saúde Coletiva, os estudos sobre a questão do ensino e estrutura curricular da pós-graduação vêm sendo realizados a partir dos anos oitenta. O primeiro levantamento dos seis cursos de mestrado e quatro de doutorado existentes em 1981 constitui um trabalho de Magaldi e Cordeiro⁴⁸. Em 1983, Marsiglia e Rossi⁴⁹ efetuam o levantamento preliminar do ensino, pesquisa e dos recursos docentes das ciências sociais nos cursos de pós-graduação em Saúde Coletiva e, no mesmo ano, Temporão e Rivera⁵⁰ caracterizam os docentes de administração e planejamento em saúde no Brasil. A seguir, Cohn e Nunes⁵¹ apresentam uma pesquisa sobre as características dos programas de oito cursos de pós-graduação em Saúde Coletiva. Nos anos noventa, quando da realização da autoavaliação e avaliação externa sobre a pós-graduação em Saúde Coletiva, com dados de 1995/1996, Nunes e Costa⁵² analisam dezessete cursos e fazem estudo detalhado sobre suas grades curriculares. Especificamente, a epidemiologia será estudada em sua trajetória histórica e de ensino, em diversos momentos⁵³⁻⁵⁷.

Estrutura curricular dos cursos de pós-graduação em Saúde Coletiva: proposta de estudo

As revisões citadas acima evidenciam pontos importantes. Primeiramente, elas ressaltam que a perspectiva sociológica da educação constitui um campo que acompanha o desenvolvimento da sociologia e encontra terreno bastante fértil tanto nos países desenvolvidos como nos considerados em desenvolvimento. Especialmente na Inglaterra, a questão dos saberes escolares adquire proeminência nos estudos e a sociologia da educação passa a ser uma “sociologia do currículo”. A época da chamada “nova sociologia da educação” dos anos setenta traz importantes con-

tribuições para a teoria do currículo como forma de organização e legitimação do saber, assim como para o conhecimento das representações dos professores e compreensão do processo de interação pedagógica.

Vinte anos após as formulações da “nova sociologia da educação”, Michael Young¹ apresenta uma revisão crítica sobre essa questão. Esse autor escreve: *A ‘nova sociologia da educação’, como um conjunto de ideias e descrição das prioridades de um grupo de pesquisadores e professores, teve vida breve, em parte em razão das mudanças nas circunstâncias políticas e econômicas mais amplas, o que significa que a ênfase dada aos professores como agentes de mudanças se tornava cada vez menos realista*. Para ele, o fato dessa abordagem da educação ter-se concentrado no currículo escolar é o que “causou mais nervosismo entre seus críticos”. A questão do currículo tinha como referência o fracasso escolar da classe operária, que a sociologia da educação anterior situava como decorrente de fatores causais históricos culturais dos estudantes.

Nos anos setenta, a discussão sobre o tema assenta-se em duas concepções: a do “currículo como fato” e do “currículo como prática”. A primeira apresenta o currículo “como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere; ao mesmo tempo, apresenta o currículo como um dado – nem inteligível nem modificável”, como “saber externo àqueles que sabem, tanto professores como estudantes”, “incorporado em programas e manuais”, “conjunto de portas de entrada para o mundo adulto”¹ e está presente tanto nos acadêmicos como profissionalizantes, visando a “reproduzir o saber produzido alhures por outras pessoas”¹.

O “currículo como prática”, segundo Young¹, inverte os pressupostos do “currículo como fato”. Prossegue afirmando: “Não parte da estrutura do conhecimento, mas de como o conhecimento é produzido por pessoas que agem coletivamente”. Mas, também nessa formulação, o currículo “está longe de ser apenas um produto da prática dos professores e dos alunos”, pois envolve as concepções que outros agentes (administradores, pais, empregadores) têm da educação. Assim, Young argumenta que *uma concepção de currículo como prática não oferece uma alternativa adequada às ideias acerca do currículo definido nos termos das estruturas do conhecimento. Sua fraqueza está nas limitações de seu conceito de prática*.

Profundo conhecedor das correntes sociológicas e pedagógicas da educação, Young¹ se refere a Paulo Freire e seu questionamento do “currícu-

lo como fato” por “desumanizar e mistificar o processo de aprendizado”. Para o sociólogo inglês, *A filosofia educacional de Freire partia das intenções e ações dos homens e mulheres e não da estrutura de saber; que ele via como produzida por seres humanos, mas, muitas vezes experimentada como externa a eles. Argumentarei que uma tal concepção foi uma reação excessiva à invasão de concepções sobre o currículo associadas a matérias, formas de conhecimento e objetivos, e ela mesma se tornou uma forma de mistificação*¹.

As formulações de um “currículo como fato” e de um “currículo como prática” são interessantes como ponto de partida para se analisar a estrutura e o processo de constituição dos currículos dos cursos de pós-graduação em saúde. Não é o caso da Saúde Coletiva, cuja tradição de ensino é mais recente, mas na medicina muito do que se ensina está pré-formalizado em uma sequência de conhecimentos e livros-texto que constituem a base do que se transmite ao neófito em relação aos saberes biomédicos. Assim, algumas questões a serem investigadas na Saúde Coletiva buscam dar resposta às seguintes perguntas: Como se formaliza a grade curricular, ou seja, qual o seu quadro de referência? Considerando as diferentes áreas de concentração, quais as características que particularizam (ou não) conteúdos e metodologias (de pesquisa e de ensino) das áreas, classicamente denominadas de ciências sociais, epidemiologia e planejamento? No caso de novas áreas, como ocorre a sua inclusão na grade curricular e quais as orientações que presidem a sua inserção? A fim de se estabelecer parâmetros de comparação, que semelhanças e diferenças são estabelecidas entre o currículo de graduação e de pós-graduação?

Sem dúvida, qualquer posição assumida (currículo como fato e currículo como prática) tem como pressuposto um conceito sobre o tema e este, por sua vez, uma posição no campo da edu-

cação. Quais são os pressupostos filosóficos, sociológicos e pedagógicos que informam a adoção de determinada maneira de construir o currículo? Assim, é importante olhar para a estrutura interna, mas também para analisar como ocorre a construção social do currículo, ou seja, quais são os agentes – professores, estudantes, administradores, diretores, comissões de ensino, instituições avaliadoras de desempenho – que contribuem para a escolha das disciplinas e de seus conteúdos? Essas questões levam a rever a historicidade do currículo e a outras indagações como: é considerada a trajetória histórica da disciplina quando se opta por determinada formulação? Sabendo-se que o conhecimento apresenta na pós-modernidade rápidas mudanças, qual o espaço contemplado na estrutura da disciplina para as inovações teóricas e metodológicas?

Pensamos que a esquematização de um mapa conceitual sobre os currículos é altamente sugestiva para uma análise do tema na pós-graduação em Saúde Coletiva, pois ele comporta polissemia de visões no que se refere à saúde e à diversidade interna ao campo, assim como tensões e controvérsias nas conceituações dos subcampos. Compreendemos também que as metas a serem atingidas com o estabelecimento de currículos estão claramente associadas ao percurso acadêmico, ao compartilhamento das experiências disciplinares e, sobretudo, às necessidades concretas da formação dos profissionais para o setor.

Essas são algumas das inúmeras questões que podem ser levantadas em relação ao estudo do currículo e, mesmo, para a estruturação de novas disciplinas nos cursos de pós-graduação. Sem dúvida, a especificidade de cada campo e as condições de sua emergência são fatores que condicionam peculiaridades das estruturas curriculares, somando-se a elas as determinações institucionais e regimentais que orientam os cursos em suas características gerais e específicas.

Colaboradores

ED Nunes, JL Nascimento e NF Barros participaram da pesquisa de textos e elaboração do material, sendo que a redação final coube a ED Nunes.

Referências

1. Young MFD. *O currículo do futuro. Da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus; 2000.
2. Gomes AA. Educação e sociedade: Perspectivas de análise na sociologia. In: *Actas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*, 2000. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR46118646c103d_1.pdf
3. Durkheim E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: Pereira L, Foracchi MM, organizadores. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional; 1964. p. 34-69.
4. Parsons T. *Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas*. São Paulo: Pioneira Editora; 1969.
5. Dewey J. Pode a educação participar na reconstrução social? *Currículo sem Fronteiras* [periódico na Internet] 2001; 1(2):[cerca de 5 p.]. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/dewey.pdf>
6. Mannheim K. A educação como técnica social. In: Pereira L, Foracchi MM, organizadores. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional; 1964. p. 88-90.
7. Noe A. A relação educação e sociedade: os fatores que intervêm no processo educativo. *Avaliação* 1996; 5(3):21-26.
8. Nogueira MA. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto* [periódico na Internet] 1990 [acessado 2009 jan];9(46):[cerca de 10 p.]. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/727/650>
9. Azevedo F. de *Sociologia Educacional: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1940.
10. Mariani MC. Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: Schwartzman S, organizador. *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq; 1982. p. 167-195.
11. Neves CEB. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: Miceli S, organizador. *O que ler na ciência social brasileira*. São Paulo: Sumaré/Anpocs/CAPES; 2002.
12. Candido A. O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*; 1955; São Paulo. p. 117-130.
13. Candido A. A estrutura da escola. In: Pereira L, Foracchi MM, organizadores. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional; 1964. p. 107-128.
14. Pereira L, Foracchi MM. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional; 1964.
15. Dias da Silva GM. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1919)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco; 2002.
16. Martins CB. Encontros e desencontros da sociologia e educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 2003; 18(53):161-169.
17. Ribeiro da Silva AC. *Organização Curricular por Competência no Ensino Superior*. [acessado 2008 dez]. Disponível em: http://www.projeto.org.br/emap-book/map_ant.htm
18. Zabalza MA. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa Editora; 1992.
19. Pacheco JA. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora; 1996.
20. Moreira AFB. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000). *Rev. educ. bras* 2001; 18:65-81.
21. Valle IR. *O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação*. [acessado 2008 dez]. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/valle.htm>
22. Santos LL. Currículo em tempos difíceis. *Educ. rev.* 2007; 45:291-306.
23. Moreira AFB. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cad. Pesqui.* 2002; 117:81-101.
24. Souza SZL. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cad. Pesqui.* 2003; 119:175-190.
25. Pacheco JA. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educ. Soc.* 2000; 21(73):139-161.
26. Candau VM. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educ. Soc.* 2000; 21(73):79-83.
27. Kramer S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.* 1979; 18(60):15-35.
28. Lopes AC. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. *Rev. Bras. Educ.*, 2004; 26:109-118.
29. Moreira AFB. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educ. soc* 2002; 23(79):15-38.
30. Silva MA. Currículo para além da pós-modernidade. In: *Anais da 29ª Reunião da Associação Nacional dos Pós-Graduados e Pesquisa em Educação*, 2006; Caxambu.
31. Silva MA. História do Currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 2006; Uberlândia. p. 4820-4828.

32. Bloom SW. *The world as scalpel: a history of medical sociology*. New York: Oxford University Press; 2002.
33. Merton RK, Reader G, Kendall PL. *The student-physician: introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press; 1957.
34. Fox RC. Training for uncertainty. In: Merton RK, Reader G, Kendall PL. *The student-physician: introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press; 1957. p. 207-241.
35. Becker HS, Geer B, Hughes E, Strauss A. *Boys in white: student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press; 1961.
36. Light DW. Toward a new sociology of medical education. *Journal of Health and Social Behavior* 1988; 29:307-322.
37. García JC. *La educación médica en la América Latina*. Washington, D. C.: OPAS; 1972.
38. García JC, Verderese O. Analisis de la enfermería en la América Latina. *Educación Médica y Salud* 1979; 13(4):315-340.
39. Schraiber LB. *Educação médica e capitalismo: um estudo das relações educação médica na ordem social capitalista*. São Paulo: Hucitec; 1989.
40. Nunes ED. *A medicina como profissão. Contribuição ao estudo da escolha ocupacional entre estudantes de medicina* [tese]. Campinas (SP): Faculdade de Ciências Médicas; 1976.
41. Backes E, Schubert VM. Currículo: aspectos que educadores e educandos da enfermagem devem conhecer. *Texto Contexto Enferm* 1999; 8(1):43-52.
42. Ronzani TM. A forma curricular nos cursos de saúde: qual o papel das crenças? *Rev. bras. educ. med.* 2007; 31(1):38-43.
43. Barreira IA, Sauthier J, Baptista SS, Lourenço LHSC, Santos TCF. Renovação no ensino e na pesquisa de história da enfermagem brasileira: a experiência da Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Rev. Enferm. UERJ* 1997; 5(20):487-494.
44. Nunes ED, Hennington EA, Barros NF, Montagner MA. O ensino das ciências sociais nas escolas médicas: revisão de experiências. *Cien Saude Colet* 2003; 8(1):209-228.
45. Barros NF, Nunes ED. Sociologia, medicina e a construção da sociologia da saúde. *Rev. Saude Publica* 2009; 43:169-175.
46. Campos RZ, Nunes ED. O ensino das ciências sociais nas escolas profissionais na área da saúde no Brasil. *Rev. Saude Publica* 1976; 10(4):383-390.
47. Nunes ED. As ciências sociais nos planos de estudos de graduação e pós-graduação. In: Nunes ED, organizador. *As ciências sociais em saúde na América Latina: tendências e perspectivas*. Brasília: OPAS; 1985. p. 427-455.
48. Magaldi C, Cordeiro H. Estado atual do ensino e da pesquisa em Saúde Coletiva no Brasil. In: Abrasco. *Ensino da saúde pública, medicina preventiva e social no Brasil*. Rio de Janeiro: Abrasco; 1983.
49. Marsiglia RM, Rossi SS. Características do ensino, pesquisa e recursos docentes da área de Ciências Sociais nos Cursos de Pós-Graduação em Saúde Coletiva no Brasil. In: Abrasco. *Ensino da saúde pública, medicina preventiva e social no Brasil*. Rio de Janeiro: Abrasco; 1983.
50. Temporão JC, Uribe Rivera FJ. Caracterização do ensino e dos docentes de Administração e Planejamento em Saúde no Brasil. In: Abrasco. *Ensino da Saúde Pública, Medicina Preventiva e Social no Brasil. Rio de Janeiro*. Abrasco; 1983.
51. Cohn A, Nunes ED. Relatório do Encontro Nacional de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e Reforma Sanitária. In: *Estudos de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro: Abrasco; 1988.
52. Nunes ED, Costa P. Os Cursos de Saúde Coletiva no Brasil – Mestrado e Doutorado: um estudo sobre as disciplinas básicas. *Cien Saude Colet* 1997; 2(1/2):72-90.
53. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Seminário nacional sobre o ensino de epidemiologia. In: Abrasco. *Ensino da saúde pública, medicina preventiva e social no Brasil*. N° 2. Rio de Janeiro: Abrasco; 1983. p. 111-121.
54. Ribeiro MBD, Goldbaum M, Barata RB. Situação atual do ensino e da pesquisa em epidemiologia na pós-graduação em saúde coletiva. In: Abrasco. *Ensino da saúde pública, medicina preventiva e social no Brasil*. N° 4. Rio de Janeiro: Abrasco; 1986. p. 51-68.
55. Barata RB. *Rumos da epidemiologia brasileira: reunião nacional de avaliação e perspectivas (1984-1994)*. Olinda: Abrasco; 1994.
56. Barata RB. Tendências no ensino da Epidemiologia no Brasil. *Rev Panam Salud Publica* 1997; 2(5):334-341.
57. O ensino da Epidemiologia. *Rev. bras. epidemiol* 2005; 8(supl 1):1-43.

Artigo apresentado em 09/03/2010

Aprovado em 19/04/2010

Versão final apresentada em 19/04/2010