

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**EPISTEMOLOGIA, METODOLOGIA E PRÁTICA DE UM MODELO CARTOGRÁFICO DE
AVALIAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO MÉDICA**

Geison Vasconcelos Lira

Orientadora:

Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho

FORTALEZA

2010

GEISON VASCONCELOS LIRA

**EPISTEMOLOGIA, METODOLOGIA E PRÁTICA DE UM MODELO CARTOGRÁFICO DE
AVALIAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO MÉDICA**

Tese apresentada à Coordenação de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação

**Orientadora: Profa. Dra. Meirecele Calíope
Leitinho**

FORTALEZA

2010

L745e

Lira, Geison Vasconcelos.

Epistemologia, metodologia e prática de um modelo cartográfico de avaliação curricular em educação médica/ Geison Vasconcelos Lira. – Fortaleza, 2010.

529f.: il. 31 cm.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2010.

Orientação: Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho.

1- EDUCAÇÃO MÉDICA - TENDÊNCIAS. 2- FORMAÇÃO MÉDICA – BRASIL. 3-ENSINO DA MEDICINA - BRASIL. 4- AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO. 5- AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS. I- Leitinho, Meirecele Calíope (Orient.) II - Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III- Título.

CDD: 610.70981

GEISON VASCONCELOS LIRA

**EPISTEMOLOGIA, METODOLOGIA E PRÁTICA DE UM MODELO CARTOGRÁFICO DE
AVALIAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO MÉDICA**

Tese defendida e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em 11/02/2010, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

PRECE

Senhor, a noite veio e a alma é vil.
Tanta foi a tormenta e a vontade!
Restam-nos hoje, no silêncio hostil,
O mar universal e a saudade.
Mas a chama, que a vida em nós criou,
Se ainda há vida ainda não é finda.
O frio morto em cinzas a ocultou:
A mão do vento pode erguê-la ainda.
Dá o sopro, a aragem, — ou desgraça ou ânsia —,
Com que a chama do esforço se remoça,
E outra vez conquistemos a Distância —
Do mar ou outra, mas que seja nossa!

Fernando Pessoa

A meus pais, Moisés e Lúcia, e à minha madrinha

Albaniza, a fonte de tudo...

À minha irmã Genice, em seu amor fraternal...

À minha esposa Roberta, sempre amada...

Ao meu filho Geison, em quem me eternizo...

Em nenhuma linha deste trabalho aparecem seus

nomes, mas, sem eles, não teria sido possível

escrever uma única destas linhas.

AGRADECIMENTOS

À mestra e orientadora, Meirecele Calíope Leitinho, que soube ponderar com sabedoria a minha ânsia de autonomia intelectual como futuro doutor e a necessidade de ensinar-me a difícil arte da tese.

Aos mestres inesquecíveis, Moisés Zanolla, Elias Geovane Boutala Salomão e Denise César Homem D'El Rey, com quem aprendi a vencer-me a mim mesmo, a fazer com que o mim mesmo superior que havia em mim prevalecesse e triunfasse sobre o inferior.

À mestra Ana Maria Fontenelle Catrib, a quem devo minha paixão pela Educação.

Ao mestre Jacques Therrien, que me incentivou a refletir sobre a natureza do objeto na pesquisa em Avaliação e me iniciou nas sendas estimulantes da Teoria Crítica.

Ao mestre Wagner Bandeira Andriola, que contribuiu em muito para o meu entendimento dos enfoques teóricos e morfológicos em Avaliação Educacional.

Ao mestre Marcos Antônio Martins Lima, que me apresentou ao pensamento filosófico de Gaston Bachelard, e que me inspirou a tentar avançar na direção de um projeto epistemológico para a Avaliação Curricular.

Aos amigos, Giovanni e Niedja, Pedro e Neiline, Oliven e Ana Helena, Ribamar e Yana, Igor e Karine, Marcos e Mônica, que por sua lealdade, carinho e apoio me estimularam a seguir em marcha.

A Odorico e Ivana, que tendo, há onze anos, me acolhido como colega de trabalho e como discípulo permitiram que eu me desenvolvesse intelectualmente.

A Gerardo Cristino Filho, por compartilhar comigo seu amor à Educação Médica.

A Arnaldo Ribeiro Costa Lima, homem de inquestionável coragem cívica e de grande generosidade, que acalentou em mim os sentimentos de respeito e gratidão.

A Carlos Hilton Albuquerque Soares, homem público exemplar, que não apequena ninguém; do contrário, faz com que todos à sua volta se sintam grandes.

Aos professores da FAGED, por ensinarem a um médico a pensar e a agir como educador.

Aos servidores técnico-administrativos da FAGED, pelos cuidados que me dispensaram nesta última etapa da minha carreira estudantil.

Aos meus colegas docentes e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará, por dividirem comigo a missão de formar as novas gerações dos filhos de Asclépio.

Aos meus alunos, por permitirem ser seu mestre no amor ao ser humano e à arte médica.

Àqueles, enfim, cujo anonimato mais o enobrece.

RESUMO

A demanda por mudanças na Educação Médica tem no currículo uma expressão central, exigindo dos pesquisadores do campo o desenvolvimento de investigações que demonstrem a efetividade dos currículos médicos onde as mudanças incidem. A análise do estado da questão da avaliação curricular, a partir de revisão crítica da literatura internacional, demonstrou que as investigações em curso são reducionistas quanto à interpretação do currículo como realidade, superficial quanto à abordagem teórica, e simplificadora quanto ao método. Para alcançar o objetivo de desenvolver um modelo heurístico para avaliação de processos de implantação e mudança curricular em Educação Médica, capaz de aproximar-se à complexidade do currículo médico como fenômeno educacional/educativo no tempo presente, empreendeu-se uma pesquisa metodológica em Avaliação, enfocando-se os pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico em Ciências Sociais, bem como a concepção pragmática de investigação científica. A investigação no pólo epistemológico permitiu formular um paradigma crítico pós-moderno de avaliação curricular, que se apresentou como alternativa à superação da metáfora da fábrica como obstáculo epistemológico verbal ao desenvolvimento da Avaliação como disciplina científica. A investigação no pólo teórico ressaltou o papel da teoria crítica pós-moderna e da bricolagem teórica em avaliação curricular. A investigação no pólo morfológico conformou um modelo cartográfico de avaliação de currículos médicos tendo por escalas os níveis externo, interno e pessoal, por projeções os agentes os beneficiários e as vítimas, e por projeções as dimensões do poder, epistemológica e pedagógica. Tal modelo atendeu aos requisitos de uma teoria curricular. A investigação no pólo técnico consistiu em um estudo de caso, onde as categorias do modelo foram exploradas empiricamente, evidenciando-se sua adequação à aproximação do currículo médico em sua complexidade. A realimentação do modelo pelos dados do estudo de caso permitiu incorporar novas categorias ao modelo. Conclui-se por sustentar a tese de que a avaliação de processos de implantação e mudança de currículos médicos no contexto sócio-histórico do capitalismo tardio deve, para ser capaz de apreender o currículo como fenômeno educacional/educativo complexo, deve relacionar-se a uma concepção de campo metodológico da Avaliação estruturada, em sua base epistemológica, por um *paradigma crítico*, reconceituado em um contexto pós-moderno. Uma agenda de pesquisa foi proposta visando o aperfeiçoamento do modelo cartográfico de avaliação curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Educação Médica, Avaliação Educacional, Avaliação Curricular

ABSTRACT

The call for change in Medical Education highlights the curriculum as a central dimension of practice, demanding from evaluators to demonstrate the effectiveness of new curricula. The critical review of international literature in order to analyze the present status of curriculum evaluation research demonstrated that it is reductionist in curriculum interpretation as scientific subject, superficial in its theoretical framework, and oversimplified in its method. In order to deal with the aim of developing an evaluation model capable to catch the medical curriculum change processes and its complexity, it was did a methodological inquiry covering the epistemological, theoretical, morphological and technical dimensions in Social Sciences, and the pragmatic of scientific research. The inquiry on epistemological dimension formulated a critical and postmodern curriculum evaluation paradigm that can be an antidote to the factory metaphor, the most persistent verbal epistemological obstacle to the scientific development of Evaluation. The inquiry on theoretical dimension highlights the hole of postmodern critical theory and of theoretical *bricolage* in curriculum evaluation. The inquiry in morphological dimension permitted to propose a cartographic model of medical curriculum evaluation having, as scales, the external, internal and personal levels; as projections, the agents, beneficiaries and victims; and, as symbolic processes, power, epistemological and pedagogical dimensions. It was demonstrated that the model attended the curriculum theory requirements. The inquiry on technical dimension was done due a case study, where the model main categories were empirically explored. The evidences gathered show their heuristic power towards medical curriculum complexity. The *bricolage* feedback of the model by the empirical data permitted to incorporate new categories to it. In conclusion, it was sustained the thesis that the evaluation of curriculum implantation and curriculum change processes in the social and historical context of late capitalism, and of the complexity of curriculum as educational subject, have to be related to a methodological conception of Evaluation founded in the critical theory paradigm reconfigured in a postmodern context. New research directions were defined aiming to improve the cartographic model of curriculum evaluation.

KEY WORDS: Curriculum, Medical Education, Educational Evaluation, Curriculum Evaluation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais recomendações do <i>General Medical Council</i> para formulação de moldura conceitual para o desenho detalhado de currículos e de sistemas de avaliação para as escolas médicas da Grã-Bretanha (<i>Tomorrow's Doctors</i>).....	30
Quadro 2	Mudanças processuais na construção social de um novo sistema de saúde.....	33
Quadro 3	Comparação entre os paradigmas educacionais <i>flexneriano</i> e da integralidade.....	38
Quadro 4	Modelo teórico do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE).....	44
Quadro 5	Esquema tridimensional para análise dos desfechos da Educação Médica.....	49
Quadro 6	Modelo avaliativo proposto por Lampert para balizar tendências das escolas médicas em relação às necessidades básicas de saúde (NBS) e às recomendações nacionais e internacionais sobre a formação médica na contemporaneidade.....	57
Quadro 7	Caracterização dos paradigmas de investigação consoante Três questões fundamentais.....	73
Quadro 8	Descritores teóricos de análise dos modelos de Avaliação Educacional.....	76
Quadro 9	Tradições e orientações teóricas que estruturam a prática da pesquisa avaliativa.....	77
Quadro 10	Origens do processo de teorização.....	81
Quadro 11	Obstáculos epistemológicos que impedem o avanço do espírito científico segundo Gaston Bachelard e padrões de ocorrência.....	106
Quadro 12	Perfil epistemológico da Avaliação elaborado com base na obra de Egon G. Guba e Yvona S. Lincoln.....	111
Quadro 13	Etapas da metodologia da Avaliação de Quarta Geração.....	144
Quadro 14	O modelo da Avaliação Emancipatória.....	155
Quadro 15	Teoria Tradicional e Teoria Crítica.....	165
Quadro 16	Crenças básicas de um paradigma crítico pós-moderno de Avaliação Curricular.....	203
Quadro 17	Categorias de análise das teorias do currículo.....	249
Quadro 18	Síntese da bricolagem teórica inicial da pesquisa.....	260
Quadro 19	Esquema geral para a cartografia simbólica das representações sociais sobre o currículo.....	283
Quadro 20	Modelo cartográfico de avaliação de um currículo médico.....	284
Quadro 21	Etapas procedimentais do estudo de caso como estratégia da pesquisa.....	297

Quadro 22	Tipos de fontes de evidências adotados no estudo de caso desta pesquisa.....	302
Quadro 23	As escalas de medida do MBTI®.....	325
Quadro 24	Algumas das características de cada uma das quatro escalas de medida do MBTI®.....	326
Quadro 25	Atributos dos tipos psicológicos MBTI® do pesquisador (ENFP) e do Gestor da Escola Médica Pesquisada (ISTJ).....	329
Quadro 26	Breve histórico dos principais eventos que marcaram a instalação e a consolidação da Escola Médica Pesquisada.....	337
Quadro 27	Qualidades desejáveis de um gestor de escola médica no cenário estadunidense.....	344
Quadro 28	Espaços colegiados de deliberação sobre a gestão da escola e do currículo existentes.....	352
Quadro 29	Os valores do paradigma racional da Educação.....	384
Quadro 30	Características do cenário projetado em 20 anos para o contexto de atuação do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada.....	387
Quadro 31	Comparação entre as competências previstas em síntese de nove relatórios norte-americanos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina e no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada.....	390
Quadro 32	Diretrizes do novo currículo do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada tal como estabelecido em seu Projeto Pedagógico.....	397
Quadro 33	Eixos desenvolvimentais dos Módulos Curriculares de Desenvolvimento Pessoal (DP).....	412
Quadro 34	Descrição dos paradigmas educacionais.....	450
Quadro 35	Modelo cartográfico de avaliação de um currículo médico após realimentação da bricolagem.....	457

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Abraham Flexner (1866-1959), pedagogo norte-americano cujo relatório patrocinado pela <i>Carnegie Foundation</i> lançou novas bases para a Educação Médica ocidental.....	28
Ilustração 2	Modelo radiado, com três círculos em tons distintos, representando os níveis 1,2 e 3, referentes às alternativas de cada vetor que compõem os 5 eixos conceituais relevantes da Educação Médica.....	60
Ilustração 3	Perfil epistemológico da noção pessoal de massa de Bachelard com base em auto-psicanálise.....	109
Ilustração 4	Tipologia filosófica subjacente às ciências contemporâneas em Gaston Bachelard.....	112
Ilustração 5	Componentes-chave do modelo CIPP de avaliação.....	127
Ilustração 6	Matriz de orientação da coleta de dados para um avaliador de programas educacionais, contemplando o semblante completo da Avaliação (descrição e julgamento).....	138
Ilustração 7	Modelo do relógio flexível na Avaliação Responsiva.....	140
Ilustração 8	Porta de entrada e mapa possível da bricolagem.....	210
Ilustração 9	Porta de entrada e mapa possível da bricolagem e sua aplicação nesta pesquisa.....	213
Ilustração 10	Fases por que passa a construção do currículo até o seu desenvolvimento e avaliação conforme as trans-tscalas (<i>Intercurrículo</i>).....	274
Ilustração 11	Classificação dos modos de investigação em Ciências Sociais com relação ao grau de construção, limitação e manipulação apresentado pelos dados— aplicação à pesquisa avaliativa de currículos médicos.....	293
Ilustração 12	Visão esquemática do projeto de estudo de caso tipo 1 (estudo de caso único incorporado).....	295
Ilustração 13	Desenho gráfico do estudo de caso em avaliação de um currículo médico em média escala (interna).....	309
Ilustração 14	Mapa conceitual do perfil gerencial do Gestor da Escola Pesquisada na percepção dos <i>Stakeholders</i>	343
Ilustração 15	Rede de relações do Gestor da Escola Médica Pesquisada.....	346
Ilustração 16	Desenho em espiral do novo currículo do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada.....	404
Ilustração 17	Modelo curricular dos “triângulos invertidos”.....	406
Ilustração 18	Porta de entrada e mapa possível da bricolagem após realimentação a partir dos dados empíricos e inclusão da lista 7 (modos de poder).....	434
Ilustração 19	O Currículo e os Processos de Sociogênese e Psicogênese em Norbert Elias.....	440
Ilustração 20	Porta de entrada e mapa possível da bricolagem após realimentação a partir dos dados empíricos e revisita à lista 19 (bricolagem teórica).....	446

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	AVALIAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS EM EDUCAÇÃO MÉDICA.....	25
2.1	Os cenários internacional e nacional de mudança da Educação Médica.....	25
2.2	Avaliação curricular na pesquisa em Educação Médica e a busca da efetividade das mudanças.....	46
2.2.1	Reduccionismo na delimitação dos currículos médicos como objeto de pesquisa.....	47
2.2.2	Superficialidade teórica na pesquisa de currículos médicos.....	50
2.2.3	Simplificação do método na pesquisa de currículos médicos.....	52
3	MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	63
3.1	Marco teórico da pesquisa.....	63
3.1.1	Demarcação científica da Avaliação.....	63
3.1.1.1	Do conceito de 'epistemologia'.....	65
3.1.1.2	Do conceito de 'paradigma'.....	70
3.1.1.3	Do conceito de 'teoria'.....	75
3.1.1.4	Do conceito de 'modelo'.....	83
3.1.2	Da concepção pragmática da investigação científica.....	85
3.2	Marco metodológico da pesquisa.....	89
4	PÓLO EPISTEMOLÓGICO.....	94
4.1	A modernidade epistemológica da Avaliação.....	95
4.1.1	Gaston Bachelard e a epistemologia da modernidade.....	95
4.1.2	Aplicação da filosofia da ciência em Bachelard ao estudo da Avaliação.....	112
4.1.3	A "metáfora da fábrica" e a oitava ruptura epistemológica na Avaliação.....	133
4.1.4	A busca pela emancipação e os sinais da nona ruptura epistemológica na Avaliação.....	146
4.2	Para uma epistemologia crítica da Avaliação na modernidade.....	158
4.2.1	A idéia de Teoria Crítica.....	160
4.2.2	Modelos de Teoria Crítica.....	162
4.2.2.1	O modelo do Materialismo Interdisciplinar em Max Horkheimer.....	163
4.2.2.2	O modelo d'A Dialética do Esclarecimento em Theodor W. Adorno e M. Horkheimer.....	166
4.2.2.3	O modelo do Agir Comunicativo em Jürgen Habermas.....	171
4.2.2.4	O modelo da Luta Por Reconhecimento em Axel Honneth.....	180

4.3	Para uma epistemologia crítica da Avaliação na pós-modernidade.....	184
4.3.1	A idéia de Teoria Crítica Pós-moderna.....	184
4.3.2	A crise da ciência moderna e o paradigma da ciência pós-moderna.....	188
4.3.2.1	Os pressupostos do paradigma da ciência moderna e os sinais de sua crise.....	188
4.3.2.2	Os pressupostos do paradigma da ciência pós-moderna.....	192
4.3.2.3	A crítica da racionalidade do paradigma da ciência moderna: da razão indolente à razão cosmopolita.....	194
4.3.2.4	A crítica da natureza do conhecimento moderno: do conhecimento-regulação ao conhecimento-emancipação.....	200
4.3.3	Crenças básicas de um paradigma crítico pós-moderno de Avaliação Curricular.....	202
5	PÓLO TEÓRICO.....	204
5.1	Multirreferencialidade e bricolagem na teorização em Avaliação Curricular.....	204
5.2	Uma bricolagem teórica para a Avaliação Curricular em Educação Médica.....	214
5.2.1	Teoria Crítica Pós-moderna em Boaventura de Sousa Santos.....	216
5.2.1.1	A hermenêutica como quadro de referência para a análise da ciência pós-moderna.....	219
5.2.1.2	A Sociologia das ausências.....	222
5.2.1.3	A Sociologia das emergências.....	226
5.2.1.4	A tradução.....	229
5.2.2	Pedagogia crítica e teoria crítica e resistência em Educação em Henry Giroux.....	231
5.2.3	Teorias da mudança educacional.....	239
5.2.3.1	Teoria da mudança educacional em Ivor Goodson.....	239
5.2.3.2	Teoria da mudança educacional em Michael Fullan.....	245
5.2.4	O currículo pós-moderno em William E. Doll Jr.....	249
5.2.5	Síntese da bricolagem teórica inicial da pesquisa.....	259
6	PÓLO MORFOLÓGICO.....	263
6.1	Funções metodológicas do pólo morfológico.....	263
6.2	A cartografia simbólica como modelo de investigação.....	265
6.2.1	Um modelo cartográfico de avaliação de currículos médicos.....	271
6.2.1.1	Escala.....	272
6.2.1.2	Projeção.....	278
6.2.1.3	Simbolização.....	280
6.2.1.4	Desenho arquitetural do modelo.....	282

7	PÓLO TÉCNICO.....	289
7.1	Estratégia de investigação.....	291
7.2	Procedimentos de coleta e de registro de dados.....	298
7.3	Procedimentos de análise e de interpretação dos dados.....	309
7.3.1	Procedimentos de análise temática de conteúdo.....	310
7.3.2	Procedimentos para análise das evidências do estudo de caso.....	313
7.4	A narrativa do estudo de caso.....	315
7.5	Considerações éticas.....	317
8	UMA CARTOGRAFIA SIMBÓLICA NARRATIVA DE ESTUDO DE CASO.....	320
8.1	O cartógrafo: experiência subjetiva do pesquisador no processo de investigação.....	320
8.1.1	Valores, suposições e vieses do pesquisador no início do estudo.....	321
8.1.2	Posições subjetivas do pesquisador no cenário pesquisado.....	324
8.2	O território: delimitação do cenário do estudo exploratório.....	334
8.3	Mapa 1: uma cartografia exploratória da dimensão do poder.....	340
8.3.1	Relações de poder em derredor do currículo.....	342
8.3.2	Espaços colegiados de deliberação e relações de poder dentro do currículo.....	351
8.4	Mapa 2: uma cartografia exploratória da dimensão epistemológica.....	365
8.4.1	Estatuto dos saberes no âmbito do currículo.....	366
8.4.2	Hierarquia, ressignificação e insurgência dos saberes e das práticas curriculares.....	376
8.5	Mapa 3: uma cartografia exploratória da dimensão pedagógica.....	385
8.5.1	Riqueza, Recursão, Relações e Rigor no Currículo Prescrito.....	385
8.5.1.1	Breve histórico de sua construção.....	385
8.5.1.2	Características do novo currículo.....	389
8.5.2	Riqueza, recursão, relações e rigor no currículo em ação.....	410
8.5.2.1	Saberes e práticas pedagógicos emergentes.....	410
8.5.2.2	Inclusão de saberes marginais sobre saúde e doença no currículo.....	413
8.5.2.3	Os processos existentes de auto-avaliação do currículo.....	416
8.5.2.4	Desenvolvimento docente e reflexividade.....	426
9	O MODELO CARTOGRÁFICO REVISITADO.....	432
9.1	Modos de poder e categorias para avaliação do currículo.....	433
9.1.1	Teoria do espaço social e do poder simbólico em Pierre Bourdieu e avaliação do currículo.....	433
9.1.2	Sociologia figuracional em Norbert Elias e avaliação do currículo.....	438

9.2	Retorno à lista da bricolagem teórica e novas categorias de avaliação do currículo.....	445
9.2.1	Paradigma educacional como categoria de avaliação do currículo.....	447
9.2.2	Reflexividade e delimitação da recursividade docente.....	454
9.3	Desenho arquitetural do modelo cartográfico revisitado.....	456
10	CONCLUSÕES.....	459
	REFERÊNCIAS.....	468
	APÊNDICE A – Protocolo para o estudo de caso.....	493
	APÊNDICE B – Esquema de coleta de dados do estudo de caso.....	496
	APÊNDICE C – Termos de consentimento livre e esclarecido.....	500
	APÊNDICE D – Instrumentos de coleta de dados.....	504
	ANEXO A – Corpo docente da Escola Médica Pesquisada.....	512
	ANEXO B – Semana padrão do Curso de Medicina da Escola Pesquisada.....	518

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutoramento foca o tema dos processos de mudança curricular das escolas médicas brasileiras, com recorte na avaliação de sua efetividade. Na verdade ela é a culminância de um programa de estudo ao qual tenho me dedicado nos últimos cinco anos, e sobre o qual me deterei um pouco, nesta introdução, considerando que toda obra é, numa perspectiva hermenêutica, biográfica. Nesse sentido, o interesse em um campo particular de estudo faz parte de ciclos motivadores intrinsecamente entrelaçados à biografia de um pesquisador. Com efeito, julgo importante, num primeiro momento, tecer algumas considerações preliminares sobre a conformação do meu foco de interesse pela Educação Médica como campo de pesquisa, e a opção pela temática a ela relacionada, sem pretender uma narrativa minuciosa desses ciclos à moda dos memoriais acadêmicos. Trata-se, na verdade, como bem o diz Stein (2004), de traçar a história de um caminho de investigação, que se consubstanciou no projeto de pesquisa do qual resultou este trabalho.

De 1996, quando fui laureado em Medicina, até o presente momento, posso identificar três grandes ciclos de estudos que povoaram o meu espírito e direcionaram a minha produção intelectual. Ainda na Graduação em Medicina, comecei a me preocupar com e a escrever sobre problemas sociais concernentes à prática médica, embora flertasse com a Cirurgia. Formando-me, passei de discente a profissional engajado na Saúde Pública, e, posteriormente, a docente, continuando a tratar dos mesmos temas.

Em uma cidade de grande porte do semi-árido nordestino, onde passei a atuar, a partir de 1998, como sanitarista, ocupei-me, entusiasticamente, da implantação do Programa de Saúde da Família (PSF) local e de seu desenvolvimento. Fui-me envolvendo cada vez mais com a política municipal de saúde, de tal modo que terminei por concentrar-me inteiramente na consolidação do Sistema Municipal de Saúde daquela cidade, a ponto de tornar-me um ativista do sistema público de saúde brasileiro, o SUS (Sistema Único de Saúde). Ensejei dirigir minha atenção, em especial, ao papel dos cuidados médicos na operacionalização dos princípios medulares desse sistema. A partir daí, esboçou-se um primeiro ciclo de estudos voltados para a Saúde Coletiva, bem como de participações em encontros político-institucionais e em reuniões científicas nessa linha temática, até meados de 2001, quando ingressei no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

A preocupação com a temática da dimensão social dos cuidados médicos sempre me marcou muito, desde o tempo de estudante. Minha experiência profissional instigou-me sobremodo nesse sentido. Com efeito, fui me aproximando cada vez mais de reflexões teórico-metodológicas concernentes ao Modelo da Vigilância da Saúde (TEIXEIRA *et al*, 1998; MENDES, 1999; TEIXEIRA, 2001), de tal modo que terminei me ocupando da Promoção da Saúde, como estratégia sanitária, e da Educação em Saúde como prática social em Saúde Pública, de onde parti para a práxis acadêmica, iniciando-se o segundo ciclo de estudos, voltados para a formação científica, abarcando principalmente epistemologia e metodologia das Ciências Sociais em Saúde.

Com o ingresso no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Saúde da UNIFOR, integrei Antropologia da Saúde e Avaliação em Saúde, fundindo ambas as disciplinas num referencial teórico-metodológico, a que chamei de 'Etno-Avaliação em Saúde', construído para a apreensão do meu problema de pesquisa à época, concernente à qualidade da ação educativa em saúde orientada para um segmento vulnerável de pessoas, atingidas por uma doença infecciosa de caráter crônico e estigmatizante: a Hanseníase (LIRA, 2003). Nesse trabalho, desde um ponto de vista antropológico, pude confrontar o modelo cultural de interpretação e ação em saúde-doença profissional, orientado pelo empirismo biologicista (GOOD, 1994), com os modelos culturais de interpretação e ação em saúde-doença leigos. O modelo explicativo profissional, descrito por Kleinman (1980), autor cuja abordagem teórico-metodológica foi meu referencial de pesquisa, mostrou-se, ao naturalizar a enfermidade enquanto experiência humana, limitado para a abordagem empática e ética dessas pessoas. Naquela oportunidade, com base em proposta de Kleinman (1988), apontei para a necessidade de ser repensada a formação médica, orientando-a por um modelo de abordagem à pessoa enferma centrado na doença como fenômeno cultural, complementarmente ao modelo biomédico, centrado na doença como fenômeno natural (LIRA, 2003; LIRA *et al*, 2005).

Após a conclusão do curso de Mestrado, dei seguimento a esse segundo ciclo de estudos com o desenvolvimento de um projeto específico de investigação das ações de saúde desde uma perspectiva culturalmente empática e ética, particularmente no que concerne à pesquisa em avaliação crítico-cultural dos cuidados médicos em enfermidades crônicas¹. Tal projeto levou-me a questionar a conformação do processo de trabalho em saúde e, conseqüentemente, a formação de profissionais de saúde, sob diversos eixos teóricos, marcadamente o da integralidade. Tal questionamento constituiu-se

¹ A pesquisa "Etno-Avaliação das ações de saúde médicas e de enfermagem dirigidas a pessoas com enfermidades crônicas no contexto do programa de saúde da família de um município de médio porte do estado do Ceará", coordenada pela Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib, foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), consoante o Edital n° 37/2004, sob o processo n° 403521/2004-1.

em um dos pilares de emergência da Educação Médica como um dos campos de estudo possíveis de meu trabalho intelectual.

Por outro lado, em face do expressivo envolvimento em atividades docentes em uma escola médica situada no interior de um estado do Nordeste brasileiro, onde fui admitido como professor substituto, em 2002, e efetivo em 2005, posso identificar mais claramente o terceiro ciclo de minha vida intelectual, ligado ao campo da Educação Médica. Foi o momento em que fiz a minha opção pela Educação, como atividade profissional e existencial, e onde entrevejo meu futuro como pesquisador. Cabe aqui reafirmar que a docência é uma das minhas vocações pessoais, daí ter-me posteriormente interessado pela Educação Médica, a ponto de direcionar meu doutoramento para esse campo.

Desnecessário dizer do entusiasmo com que iniciei as atividades de ensino. Intenso foi o estudo, e, cuidadosa, a preparação das atividades pedagógicas, a qual me confrontou pela primeira vez com a necessidade de adquirir saberes e práticas em Educação. No primeiro semestre letivo de 2003, assumi também a responsabilidade pela disciplina de “Bioética”. Tratou-se de uma descoberta inusitada e gratificante. A Bioética passou a consubstanciar todas as minhas inquietações pessoais com a natureza dos cuidados médicos, bem como dava possibilidades de reflexão pessoal profunda sobre os aspectos filosóficos e humanísticos da prática dos cuidados de saúde, permitindo um salto pessoal nos estudos para novas dimensões teóricas e disciplinares. Mergulhei no estudo da Filosofia, da Ética Filosófica, da Ética Médica e da Bioética. E, com o decorrer da prática de ensino dessa “disciplina”, ou desse “movimento cultural”, como prefiro chamar, comecei a refletir sobre abordagens pedagógicas possíveis aplicadas à educação para a Bioética. Ademais, como também me ocupava de temas relativos ao campo da Saúde Coletiva, fui confrontado com imensos desafios que me instigaram a repensar a prática pedagógica nesse campo. Ambas as experiências como docente me instigaram o interesse pelo campo das Ciências da Educação.

A oportunidade para um contato mais aprofundado com essas ciências surgiu com o Programa de Desenvolvimento Docente (PDD) da escola médica onde atuo, do qual tenho participado integral e ativamente. O aprofundamento da reflexão sobre a prática pedagógica em Educação Médica também foi potencializado pela minha participação em três eventos de formação específica em Educação Médica: (1) a “Oficina sobre Desenvolvimento de Liderança para Educadores Médicos”, promovida pela minha escola médica com o apoio de uma fundação estadunidense que apóia a pesquisa e o desenvolvimento da Educação Médica internacionalmente, em fevereiro de 2005; (2) o Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior das Profissões da

Saúde, realizado de 2005 a 2006, em parceria entre o Ministério da Saúde, a Rede UNIDA e a Fundação Oswaldo Cruz; e (3) o “Programa de Desenvolvimento Docente para Educadores Médicos” realizado no ano de 2007, em parceria entre a universidade à qual estou vinculado, a fundação supramencionada e o Ministério da Saúde. Através de diversos instrumentos de liderança, planejamento, gestão pedagógica e avaliação de programas apresentados nesses momentos de formação, passei a atuar como assessor pedagógico na minha escola médica, sendo recentemente nomeado seu Coordenador Pedagógico. Ademais, a partir de 2008, passei também a assessorar a escola de enfermagem de uma universidade estadual localizada na mesma cidade em que está instalada a escola médica onde atuo como docente, que passa por um processo de mudança curricular.

O meu envolvimento nessas discussões quanto ao desenvolvimento curricular, às estratégias pedagógicas e, principalmente, à avaliação da aprendizagem, levaram-me a buscar uma formação específica em Educação, motivando-me a submeter-me ao processo seletivo do Programa de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFC (FACED-UFC), tendo sido aprovado. Algumas contribuições advindas dessa formação passaram a ser colocadas à disposição da minha escola, onde estou tendo a oportunidade de realizar momentos de capacitação específica e de desenvolvimento docente na área de Pedagogia para os docentes do curso de medicina. Também estou ofertando a disciplina optativa de “Didática do Ensino Superior em Saúde” para alunos do curso, com o objetivo de instrumentalizá-los para a docência médica e para o desenvolvimento de um senso crítico quanto às atividades pedagógicas desenvolvidas no próprio curso.

Na minha trajetória pessoal de militância sanitária e de aprendizagem da ciência, sempre cultivei o interesse pelas Ciências Sociais, por seus distintos métodos de investigação e pelo conhecimento engajado. Sou muito inclinado a perceber o mundo desde uma perspectiva sócio-cultural, orientando-me, nos primeiros anos, por perspectivas compreensivas e hermenêuticas e, mais recentemente, por perspectivas críticas e dialéticas da apreensão da realidade social. Daí que aprofundando meus estudos em Teorias da Educação comecei a perceber a minha prática pedagógica de forma crítica, concebendo-a hoje como essencialmente tecnicista. Embora, a partir dos referenciais marxistas que atravessam a construção do campo da Saúde Coletiva, já estivesse em busca de referenciais teóricos que servissem de plataforma para o desvelamento das dimensões ideológicas das práticas profissionais e pedagógicas vigentes no campo da Saúde.

Passei a questionar diuturnamente o meu pensar e o meu fazer, principalmente ao revisar a literatura sobre crise e reforma em Educação Médica, sob a lente das Teorias Educacionais Críticas e do pensamento da Escola de Frankfurt. Passaram a integrar a minha problemática no campo da Educação Médica questões até então ainda não formuladas por mim, principalmente aquelas concernentes a como educar, numa perspectiva emancipatória, o médico que, através de sua prática profissional, reproduz no nível microssocial as bases macrossociais da exploração capitalista, como indicado nos trabalhos de García (1972) e Shraiber (1989).

Com efeito, meu trabalho intelectual passou a ocupar-se de tópicos de investigação que se vinculam à díade emancipação/regulação em Educação Médica. E considerando que sou um adepto de uma pedagogia inovadora para uma Medicina renovada, principalmente quando é sugerido que a medicina curativa está em crise, identificando-se, na atualidade, limites éticos e sociais ao seu progresso tecnológico (JONAS, 1984; CALLAHAN, 1995a; 1995b), meu interesse investigativo foi dirigido prioritariamente para as mudanças de currículos médicos, particularmente no que tange à avaliação de sua efetividade. No âmbito desse tópico, cabe destacar que minhas percepções da Educação Médica e do currículo médico, moldadas pelas experiências pessoais de expressivo envolvimento em atividades docentes e de assessoria pedagógica das quais me tenho desincumbido, apontaram para a complexidade do currículo médico como fenômeno educacional/educativo, fazendo crescer em mim a necessidade de localizar modelos de avaliação capazes de abordar com efetividade a hipótese de tal complexidade. A fase exploratória da investigação sobre o tópico em escopo mostrou que os trabalhos que dela se ocupam sob a perspectiva da avaliação curricular têm focado, predominantemente, a mensuração dos desfechos de currículos estruturados a partir da aprendizagem baseada em problemas (ABP, ou PBL, de *Problem-based Learning*), seja os desfechos de componentes curriculares que seguem essa estratégia pedagógica, comparativamente aos desfechos de currículos médicos ditos tradicionais. Não obstante essa priorização de enfoque, mesmo a análise crítica desses trabalhos suscitou importantes debates teórico-metodológicos, que fizeram corroborar em mim a compreensão da complexidade de se abordar o currículo médico como tema de pesquisa.

Outra constatação dessa exploração inicial consistiu no fato de que as abordagens hegemônicas de avaliação da efetividade de currículos médicos negligenciam a multiplicidade de modelos que o campo da Avaliação produziu em seu processo de autoconstituição como disciplina científica, ainda que alguns poucos estudos tenham salientado a sua importância em contribuir para o avanço na busca da melhor evidência científica em Educação Médica. Com efeito, compilei um projeto de investigação, que foi aceito para os fins de meu doutoramento em Educação Brasileira.

Partindo da premissa de que o currículo é um fenômeno educacional/educativo² complexo, meu interesse passou a residir no seguinte problema, de natureza teórico-metodológica: Como a avaliação da efetividade dos processos de implantação e de mudança curricular em Educação Médica pode ser relacionada à Avaliação Educacional como disciplina científica desde o ponto de vista da concepção de seu campo metodológico, e, em última análise, às epistemologias contemporâneas, e qual o padrão empírico de sua aplicação na prática avaliativa?

Como desdobramento dessa questão central, as seguintes questões problematizadoras emergiram:

- Que paradigmas subjacentes ao campo da Avaliação Educacional são adequados para orientar a constituição do currículo médico como objeto científico, no âmbito dos processos de avaliação que o têm como escopo de investigação?
- Que categorias teóricas são essenciais à enunciação sistemática e autônoma do currículo médico como objeto de investigação avaliativa?
- Que modelos de avaliação são pertinentes à enunciação das regras de estruturação, de formação do currículo médico como objeto científico, impondo-lhe certa figura, certa ordem entre seus elementos no concerto do campo da avaliação?
- Como os paradigmas, as categorias teóricas e os modelos de avaliação operam na prática avaliativa com respeito à efetividade dos processos de implantação e de mudança curricular em Educação Médica?

Na tentativa de responder a essas questões, admito a possibilidade de que, dadas as condições atuais de pós-modernidade (HARVEY, 1990; LYOTARD, 1998; JAMESON, 1992; 1998), os modelos de avaliação disponíveis, conformados sob o signo da epistemologia da modernidade em crise e confrontados com questões propriamente pós-modernas (MABRY, 1997; 2002), não são capazes de dar conta de respondê-las de modo eficaz, tendo em vista o projeto emancipatório iluminista que foi frustrado na história contemporânea (SANTOS, 1999; HABERMAS, 2000). Com efeito, a tese a ser defendida neste trabalho é a de que um modelo heurístico de avaliação de processos de implantação e mudança de currículos médicos no contexto sócio-histórico do capitalismo tardio

² Libâneo (2001), ao refletir sobre a identidade do pedagogo, distingue, no campo de atuação deste, atividades voltadas para o educacional e para o educativo. Segundo ele: "O aspecto educacional diz respeito a atividades do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias." (Ibid., p. 120, grifo do autor). Situando o currículo como um aspecto da realidade social, "um fato da vida individual e social possível de ser descrito, explicado, compreendido, em suas várias dimensões, mediante métodos de investigação e elaboração sistemática de resultados, em função de um corpo de conceitos e proposições." (LIBÂNEO, 2001, p. 117), entendo que ele se trata de um fenômeno que se expressa no *educacional* e no *educativo*, indicando, portanto, seu caráter complexo.

deve, para ser capaz de apreender o currículo como fenômeno educacional/educativo complexo, relacionar-se a uma concepção de campo metodológico da Avaliação estruturada, em sua base epistemológica, por um *paradigma crítico*, reconceituado em um contexto pós-moderno.

Para realizar essa tese, tracei como objetivo geral da pesquisa, desenvolver um modelo heurístico para avaliação de processos de implantação e mudança curricular em Educação Médica, capaz de aproximar-se à complexidade do currículo médico como fenômeno educacional/educativo no tempo presente.

Como objetivos específicos, defini os seguintes:

- Analisar os principais paradigmas que orientam o campo da Avaliação, buscando identificar as suas potencialidades e os seus limites à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade.
- Descrever um marco teórico-conceitual capaz de apreender a formulação dos currículos médicos como objetos científicos complexos.
- Desenvolver, com base nos paradigmas e no marco teórico-conceitual descritos, um modelo de avaliação curricular em educação médica.
- Aprimorar o modelo avaliativo proposto, analisando a operacionalidade das categorias estruturantes aplicáveis a um cenário institucional de mudança curricular em educação médica.

Segundo Marconi e Lakatos (2001), ajuízo que este estudo pode ter como justificativa duas razões de ordem teórica e dois motivos de ordem prática.

Como razões de ordem teórica posso, em primeiro lugar, divisar uma contribuição desse estudo para o desenvolvimento da Avaliação como disciplina científica. Para Lima (2008), a avaliação tornou-se um dos vetores mais complexos nas ciências da Educação, necessitando, ademais de seu caráter político, histórico, econômico e social, de um caráter científico e epistemológico que facilite o seu progresso e sua contribuição para a melhoria da educação básica e superior no Brasil. Segundo ele, “a Avaliação Educacional ainda é tomada como uma área puramente praxiológica de atuação técnica e que carece de maior fundamentação epistemológica e teórica, a fim de tornar-se, na seara das ciências da Educação uma área que alavanque a qualidade educacional no País.” (Ibid., p. 37-38). Stufflebeam e Shinkfield (2007), por seu turno, sustentam que o estudo de abordagens e modelos alternativos de avaliação é importante para a profissionalização do campo, levando à sua operacionalização científica e ao seu avanço disciplinar, bem como ao provimento de uma sólida base para treinamento profissional em Avaliação.

Desde um ponto de vista epistemológico, tais recomendações são necessárias à demarcação científica daquele campo, a qual, nos termos de Ladrière (1977), representa não apenas a aquisição de saber próprio do empreendimento científico, como também (1) o aperfeiçoamento de sua metodologia, através da transformação qualitativa dos mecanismos e procedimentos de constituição do saber sobre os objetos avaliados; e (2) de autoconstituição de normas que regulem as condições do próprio crescimento desse saber, e o próprio devir da Avaliação como ciência.

Em segundo lugar, trata-se de uma contribuição à compreensão e crítica de como se constitui o currículo médico na contemporaneidade e ao modo como se pode avaliá-lo. A literatura recente no Brasil e no mundo é profícua em estudos enfocando novos modelos curriculares em Educação Médica, sem, entretanto, procurar avaliá-los dialetizando dados empíricos com uma perspectiva teórica educacional, e sem criticar as bases epistemológicas que sustentam as distintas visões sobre o currículo e sobre os métodos utilizados para sua avaliação. Na literatura nacional, estudos avaliativos de qualidade enfocando os currículos médicos são escassos. Muitos há que se propõem a analisá-los, sem, contudo, pretender uma avaliação imbuída de rigor científico da adequação desses processos à superação da crise por que passa a Educação Médica em seus diversos matizes. A tese de doutorado de Lampert (2002), uma feliz exceção, é uma importante contribuição ao campo da avaliação curricular em Educação Médica em nosso país. Ela estabelece um novo modelo teórico para análise do currículo médico baseado no *paradigma da integralidade* da educação na saúde, proposto como alternativa ao *paradigma flexneriano* (CECCIM; FEUERWERKER, 2004a), e uma gradação de aproximação dos currículos a esse modelo capaz de distinguir diferentes tipologias de escolas médicas. Contudo, tem por lacuna carecer de fundamentação com respeito às teorias educacionais e do currículo visando a dar conta dos efeitos epistemológicos, políticos e subjetivos da prática curricular. Limitação já observada por Briani (2001), ao refletir sobre as bases teóricas e políticas dos processos de mudança em Educação Médica no Brasil. Superar lacunas como esta é necessário para o avanço do campo também em nosso país.

Como motivos de ordem prática, posso, na realidade brasileira, constatar que se vislumbra, a partir de mecanismos indutores implementados pelo Ministério da Saúde, no âmbito da conformação de políticas para a formação de recursos humanos para o SUS, a possibilidade de dar direcionalidade ao processo de reorientação da formação dos profissionais de saúde, principalmente no atual contexto de expansão das escolas médicas no Brasil (BRASIL, 2006a).

Na realidade do estado onde a escola médica à qual estou vinculado se localiza, está em andamento um processo de expansão de cursos de Medicina, a partir de 2001 (1) com a instalação de três escolas médicas no interior do estado, sendo duas públicas e uma privada, e (2) com a instalação de outras três na capital, sendo uma pública e duas privadas.

Esses eventos de escala nacional e regional estão a exigir a conformação de modelos teórico-metodológicos apropriados de avaliação curricular, seja no que concerne à implantação dos novos currículos seja à mudança dos currículos médicos existentes. Tal empresa é essencial ao sucesso desses projetos na atenção às necessidades de saúde do povo brasileiro, à adequabilidade à superação da crise da Educação Médica e à consolidação do SUS. Nesse sentido, entendo que a Educação Médica se constitui como importante estratégia de Promoção da Saúde, e que as escolas médicas são um cenário importante para a sua operacionalização, no sentido apontado por Polland, Green e Rootman (1999). Entendo, pois, que todo currículo médico deve constituir-se, em seu arcabouço teórico-metodológico, como um *currículo promotor de saúde*. Com efeito, avaliar os processos de mudança dos currículos médicos é ferramenta essencial à efetividade da Educação Médica como estratégia de Promoção da Saúde.

2 AVALIAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS EM EDUCAÇÃO MÉDICA

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. (SHÖN, 2000, p. 15).

Neste capítulo, faço a delimitação e a caracterização do objeto específico de investigação de meu interesse, com o objetivo de clarificar a contribuição original deste estudo para o campo científico da Educação Médica, explicitando o mapa de literatura concernente ao estado da questão desta pesquisa. Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7): “A finalidade do «estado da questão» é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance.” Nesse desiderato, descrevo as principais tendências da pesquisa internacional e nacional em Educação Médica em face da necessidade de demonstrar a efetividade dos processos de mudança, enfocando particularmente o tópico da avaliação de currículos médicos. Por fim, aponto as deficiências epistemológicas, teóricas e metodológicas da pesquisa de avaliação de currículos médicos, considerando a complexidade do currículo como fenômeno educacional/educativo, e assinalo que a questão da busca pelas evidências nessa área ainda estão em aberto, ensejando pesquisas no domínio epistemológico da avaliação, com respeito a esse objeto específico do campo da Educação, de que se ocupa o presente estudo.

2.1 Os cenários internacional e nacional de mudança da Educação Médica

Na virada do século XIX para o século XX, uma primeira grande revolução na formação do médico teve lugar na América do Norte, superando as deficiências surgidas por conta do processo de modernização da Educação Médica observado nos séculos XVII, XVIII e XIX, o qual, por seu turno, procurou romper com a velha ordem medieval e sua estrutura escolástica de estudos médicos, a qual, de fato, colapsou completamente após 1750. A esse respeito, Bonner (1995), estudando comparativamente a Educação Médica na Grã-Bretanha, França, Alemanha e Estados Unidos, de 1750 a 1945, formulou algumas

conclusões que esclarecem a situação de mudança porque passou a formação médica rumo à modernidade.

Em primeiro lugar, o século XVIII foi crítico para o desenvolvimento da Educação Médica moderna, percebendo-se os seguintes movimentos: incorporação de novos tópicos oriundos da revolução científica que teve início no século XVII aos currículos médicos daqueles países; um movimento em direção ao treinamento prático, distanciando-se dos estudos de corte filosófico e teóricos baseados nos cânones hipocrático e galênico; o advento do hospital como cenário de produção do conhecimento médico e de ensino; a convergência entre Medicina e Cirurgia, divididas por séculos de tradição; superação da velha dicotomia entre médicos e práticos; e início, em muitos dos estados absolutistas, da definição de padrões para nortear o estudo e a prática médicas.

Em segundo lugar, com o desenvolvimento de uma variedade de programas de assistência médica após 1780, a universidade tradicional perdeu importância, exceto na Alemanha, como o principal cenário de aprendizagem médica, crescendo, por outro lado, a disseminação de escolas não-universitárias para treinamento prático de médicos, tais como as escolas militares de Medicina, as escolas práticas, as academias médico-cirúrgicas, e os cursos vinculados a hospitais e aqueles empreendidos por determinados profissionais isoladamente, as quais visavam atender às demandas assistenciais vinculadas ao crescimento populacional dos países.

Em terceiro lugar, a despeito da grande variedade de escolas e de oportunidades de aprendizagem, os estudantes de todos os países eram eles mesmos responsáveis pela organização da sua própria educação, inclusive até a maior parte do século XIX, demandando cada vez mais oportunidades de treinamento prático.

Em quarto lugar, a importância do treinamento prático à beira do leito como melhor método de ensinar a Medicina foi universalmente reconhecida bem antes de 1800, discutindo-se nas décadas posteriores nesse século sobre a melhor maneira de fazê-lo.

Em quinto lugar, a diferença nas estruturas políticas e culturais dos quatro países estudados moldou consideravelmente a Educação Médica. Enquanto que na França e na Alemanha havia uma grande autoridade do Estado sobre a Educação Médica, na Grã-Bretanha e na América tal autoridade era largamente ausente, estimulando nestes dois países a maior criação de escolas práticas relativamente aos primeiros. Essa diferença no controle nacional teve enormes conseqüências na definição de

padrões para a graduação e a licença para o exercício profissional, no controle sobre os hospitais para propósitos de ensino, e na abertura das escolas médicas às mulheres.

Em sexto lugar, não apenas na América, como também na Grã-Bretanha e na Europa Continental, motivos comerciais eram fortes em muitas escolas e cursos privados de medicina. Uma grade curricular cuidadosa nessas escolas e cursos era pouco usual tanto na Grã-Bretanha quanto na América até em boa parte do século XIX. Oportunidades para a instrução à beira do leito (em oposição às aulas teóricas) foram freqüentemente insuficientes tanto na Europa quanto na América.

Em sétimo lugar, o impulso de tentar fazer da medicina uma ciência experimental por meio da prática do laboratório foi sentido através do mundo Atlântico, mas foram as circunstâncias históricas, políticas e educacionais dos diferentes países que moldaram a sua introdução no ensino. Nesse contexto, o ensino de laboratório na medicina foi adotado na Alemanha na metade do século XIX, a fusão da clínica com o estudo de laboratório ocorreu nos Estados Unidos no final desse século e a universidade re-emergiu como cenário da maior parte do treinamento médico em muitos países por volta de 1900.

Por fim, as mudanças no conhecimento científico e na efetividade médica no século XIX foram críticas para a transformação da Educação Médica, sendo incompletos quaisquer relatos que falham em considerar o impacto dos avanços práticos da ciência de base laboratorial no final desse século na percepção da medicina. Nesse sentido, por volta de 1910, poucos educadores ou médicos em qualquer país questionavam a necessidade de um sério estudo científico e de uma experiência laboratorial como componentes indispensáveis à Educação Médica.

Foi ao cabo desse período de transição da Educação Médica, desde o paradigma medieval para um paradigma moderno, que Abraham Flexner (*Ilustração 1*), pesquisador da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, liderou uma avaliação da educação médica naquele continente, visitando 155 escolas médicas, então em funcionamento nos Estados Unidos e Canadá. Seu relatório, o *Flexner Report*, compilado em 1910, foi dirigido primariamente para o público em geral, tendo criticado (1) a qualidade medíocre e o perfil de muitas escolas médicas e de seus professores, (2) a inadequação de currículos e das facilidades de ensino das escolas, e (3) a abordagem não científica à preparação dos professores (FLEXNER, 1910). Com sua ênfase nas bases científicas da prática médica ajudou a mudar a face da educação médica norte-americana, podendo ser considerado o primeiro grande trabalho de avaliação sistemática da Educação Médica em todo o mundo ocidental (FLODEN, 1983), e exemplo pioneiro de avaliação por acreditação (STAKE, 2000; FITZPATRICK *et al*, 2004).



Ilustração 1 – Abraham Flexner (1866-1959), pedagogo norte-americano cujo relatório patrocinado pela *Carnegie Foundation* lançou novas bases para a Educação Médica ocidental

O núcleo da proposição de Flexner frente à situação encontrada consistiu na noção de que o raciocínio analítico formal, cujo modelo é aquele das ciências naturais, deveria ocupar lugar de destaque no treinamento intelectual dos médicos. Ele imaginou uma fase clínica da educação em hospitais academicamente orientados, onde clínicos ciosos seriam estimulados à pesquisa a partir de questões que emergissem do curso do cuidado do paciente e ensinariam na mesma perspectiva (BONNER, 2002).

A despeito do impacto do pensamento de Flexner na Educação Médica norte-americana, o ambiente acadêmico, nos Estados Unidos, sofreu, como ressaltou Ludmerer (1996; 1999), transformações substanciais desde a publicação do seu relatório, principalmente no que concerne ao seguinte:

- Nos hospitais universitários, a pesquisa passa a ter grande importância em detrimento das atividades de ensino, de cuidado ao paciente e de abordagem dos problemas de saúde pública, as quais, de fato, passam a ficar subordinados à primeira.
- A pesquisa médica, depois dos anos 1960, torna-se predominantemente biomolecular em sua orientação, requerendo a imersão dos pesquisadores em cenário de laboratório, o qual se torna essencial a projetos de pesquisa mais prestigiosos.
- A turbulência crescente no ambiente de cuidados de saúde, nos últimos 20 anos do século XX, submeteu muitos centros médicos acadêmicos a pressões produtivas, no concerto de uma atmosfera comercial de mercado, reduzindo-se o tempo para o ensino.

Não obstante, segundo Cooke *et al* (2006), a Educação Médica contemporânea possui as características que apontam para as insuficiências atualmente identificadas:

- A assimilação da Educação Médica à cultura universitária tornou a base primária do conhecimento e do raciocínio médicos essencialmente teórica, formulada em bases científicas e em contextos livres de valores.
- A crescente atenção à qualidade e à documentação do cuidado prestado, e à segurança do paciente desafia o provimento de experiências de aprendizagem nos cenários de prática em face das demandas por serviços médicos nos hospitais de ensino.
- Os valores da profissão médica têm-se tornado difíceis de discernir, principalmente quando os estudantes de medicina são confrontados com questões morais advindas da organização dos cuidados em saúde e da estrutura do mercado de trabalho médico.

Com efeito, ao longo do século XX, uma série de relatórios de fundações, de entidades educacionais e de forças-tarefas de agremiações profissionais continuou a criticar a Educação Médica nos Estados Unidos, principalmente por conta da sua insuficiência em confrontar as demandas para a formação médica na última metade do século XX e nos começos do século XXI. O conteúdo da crítica tem residido, particularmente, na ênfase da formação no conhecimento científico em detrimento de outras dimensões, tais como o entendimento biológico, o raciocínio clínico, as habilidades práticas e o desenvolvimento do caráter, da compaixão e da integridade (COOKE *et al*, 2006). Contudo, ao largo das insuficiências apontadas nesses relatórios, tem sido observada uma paralisia das organizações profissionais, que controlam alguns aspectos do sistema educacional médico norte-americano, em prover as mudanças necessárias à melhoria da formação médica nos Estados Unidos (WHITCOMB, 2007).

No Reino Unido, por seu turno, as recentes recomendações do *General Medical Council* contidas no documento *Tomorrow's Doctors (Quadro 1)*, compilado primeiramente em 1993 e revisado em 2003 (GENERAL MEDICAL COUNCIL, 2003) têm estimulado inovações educacionais e a emergência de novos currículos nas escolas médicas britânicas.

Quadro 1 – Principais recomendações do *General Medical Council* para formulação de esquema conceitual para o desenho detalhado de currículos e de sistemas de avaliação para as escolas médicas da Grã-Bretanha (*Tomorrow's Doctors*)

RECOMENDAÇÕES	
1.	Redução da sobrecarga de conhecimento factual
2.	Aprendizagem através da curiosidade
3.	Desenvolvimento de atitudes apropriadas
4.	Desenvolvimento de habilidades essenciais
5.	Definição de currículo nuclear
6.	Introdução de módulos de estudo especiais
7.	Desenvolvimento de currículos baseados em sistemas e integrados
8.	Desenvolvimento de habilidades de comunicação
9.	Promoção da medicina de saúde pública
10.	Adaptação às mudanças nos modelos de cuidados de saúde
11.	Desenvolvimento de sistemas de aprendizagem apropriados
12.	Desenvolvimento de sistemas de avaliação apropriados
13.	Estabelecimento de estruturas de supervisão

Fonte: GENERAL MEDICAL COUNCIL, 2003

Nesse sentido, as mudanças-chave têm incluído, substancialmente, (1) a identificação de elementos nucleares para o desenho dos currículos, a despeito de evidências de diversidade na execução dos programas curriculares, (2) a redução da sobrecarga de conhecimento factual, (3) a introdução de módulos de estudo especiais, tão diversos como legislação comercial e história da medicina, (4) a inculcação de atitudes apropriadas, em programas geralmente descritos como de “valores e crescimento pessoais” e de “desenvolvimento pessoal e profissional”, (5) a conformação progressiva de programas baseados em sistemas e integrados horizontal e longitudinalmente, permitindo a remoção da duplicidade e da redundância de tópicos e a quebra da tradicional dicotomia em período pré-clínico e clínico, (6) a implantação de treinamento longitudinal em habilidades de comunicação, (7) o desenvolvimento do ensino baseado na comunidade, permitindo um contato precoce com o paciente, desde o início do curso, e um aumento do foco na cultura e na etnicidade, (8) implementação de mudanças no foco das intervenções pedagógicas para a aprendizagem através da curiosidade e da aprendizagem auto-dirigida e (9) a instalação de estruturas de supervisão nos processos de gestão pedagógica das escolas médicas (CHRISTOPHER *et al*, 2002; WAS *et al*, 2003).

Ademais, movimentos recentes de mudança em Educação Médica têm sido reportados internacionalmente em países/regiões diversos, tais como: França (SEGOUIN *et al*, 2007), Índia (SUPE; BURDICK, 2006), China (LAM *et al*, 2007), Japão (TEO, 2007), Austrália (PRIDEAUX *et al*, 2001), Sudeste Europeu (LIKIC *et al*, 2005), América Latina (ALMEIDA, 2001a; 2001b) e Sudeste Asiático (AMIN *et al*, 2005). E, acompanhando tais movimentos de mudança em âmbito internacional, as autoridades sanitárias têm colocado a Educação Médica no centro da agenda global da saúde pública, a exemplo do que é explicitado no *"Informe sobre a Saúde no Mundo"* editado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2006 (OMS, 2006).

De fato, a partir da metade da década de 1980, intensificaram-se iniciativas de estímulo e apoio à reformulação do ensino médico em âmbito internacional, patrocinadas principalmente pela OMS e, no âmbito das Américas, pela Organização Panamericana da Saúde (OPAS), com iniciativas tais como (1) a publicação do *"Changing Medical Education: an Agenda for Action"*, documento da OMS que pretendia mobilizar especialistas e recursos internacionais para implementar um programa pela melhoria da relevância social e da eficiência da Educação Médica, adaptando-a às novas exigências da sociedade; e (2) a criação da *Network of Community-Oriented Educational Institutions for Health Sciences*, que tinha como objetivos melhorar a cooperação entre os serviços de saúde e o desenvolvimento da força de trabalho com foco na melhoria da Atenção Primária à Saúde, expandindo a abordagem de ensino orientado à comunidade e da aprendizagem baseada em problemas, com apoio técnico e institucional para a sustentabilidade da proposta; ambas com impacto reconhecido no cenário brasileiro (FEUERWERKER, 2002; 2006; ALMEIDA, 2001a).

Um marco importante na discussão internacional sobre a necessidade de mudanças na Educação Médica foram as duas Conferências de Edinburgh, realizadas em 1988 e 1993. No esteio da chamada global para prover "Saúde para todos no ano 2000" (SPT-2000), compromisso firmado internacionalmente na Conferência Internacional sobre Atenção Primária à Saúde, ocorrida na cidade de Alma-Ata em 1978, a *World Federation of Medical Education* convocou a I Conferência Mundial de Educação Médica que foi antecedida de reuniões preparatórias regionais e nacionais, que, no Brasil, foram conduzidas pela Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM). A segunda conferência foi convocada em 1993 com o tema *"A Mudança na Profissão Médica: Implicações para a Educação Médica"*. Essas duas conferências, a despeito dos embates ideológicos, opondo países ricos e países pobres, sobre a natureza da prática e da formação médicas e suas relações com o complexo médico-industrial e com o perfil sócio-sanitário das populações marginalizadas, anunciaram vários temas relevantes que passaram a ocupar a agenda de mudanças da Educação Médica nos anos seguintes, a

saber: (1) articulação das escolas médicas com o sistema de saúde, (2) diversificação dos cenários de prática, (3) metodologias ativas de ensino-aprendizagem, (4) transformação da avaliação, (5) identificação dos conteúdos relevantes para a formação geral do médico, (6) investimento na capacitação docente e valorização da docência, (7) políticas de educação permanente dos profissionais, (8) políticas de regulação em relação à abertura de cursos de graduação e de oportunidades de especialização, valorização das especialidades generalistas, entre outras (FEUERWERKER, 2006).

No Brasil, desde a década de 1970, observam-se movimentos de mudança na Educação Médica que têm emergido de um complexo contexto sócio-histórico, onde se pode entrever uma associação estreita entre as deficiências que caracterizam o ensino médico no Brasil e a crise do sistema de saúde. Principalmente quando se constata que o projeto social de medicina, conformado ainda no século XIX e avançando no esteio dos modos de produção econômica, não logrou alcançar a resolução dos principais problemas sanitários de nossa população.

Nesse sentido, o caso brasileiro comporta algumas questões que têm demandado solução urgente. A crise do *modelo médico-assistencial privatista*, em fins da década de 1970 e início da década de 1980, teve desdobramentos importantes nos âmbitos jurídico-institucional e operativo das políticas de saúde no país (MENDES, 1995).

No que concerne aos desdobramentos jurídico-institucionais, no esteio do processo de redemocratização *pós ditadura militar*, e da conformação das propostas da reforma sanitária brasileira, conquistaram-se avanços inscritos na Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica da Saúde de 1990, alicerçados na definição da *Saúde* como direito público subjetivo e única atividade pública socialmente útil, cujas ações e serviços passaram a configurarr uma unidade orgânica, o Sistema Único de Saúde (SUS). No âmbito de sua conformação, inscreveu-se no inciso III do artigo 200, dentre outras atribuições, a de ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde, que só se converterá em política de Estado na virada do século, como veremos adiante.

Por outro lado, com respeito ao âmbito operativo das políticas de atenção à saúde, a organização no país de estratégias de Atenção Primária à Saúde, conformada na Conferência de Alma-Ata, realizada em 1978, passou a representar uma alternativa ao modelo da biomedicina tecnológica na atenção à saúde (MENDES, 1995; 1999; VASCONCELOS, 2001; STARFIELD, 2002). Principalmente após sua potencialização pelo discurso da Promoção da Saúde, conformado a partir da Conferência de Ottawa,

realizada em 1986 (ANDRADE; BARRETO, 2002; BUSS, 2003). Nesse contexto, e não obstante a heterogeneidade estrutural das concepções de pensar e organizar os Serviços de Atenção Primária à Saúde no Brasil, o Programa de Saúde da Família (PSF) foi adotado pelo Ministério da Saúde, em 1994, como projeto nacional de reordenamento dos serviços básicos de saúde (VIANA; DAL POZ, 1998; CORNILL, 2008). Atualmente, o PSF é concebido como política de estado, no âmbito da *Política Nacional de Atenção Básica*, constituindo-se, pois, em estratégia setorial para a consolidação do SUS (BRASIL, 2006b). Nesse sentido, ele ambiciona, desde sua formulação, reverter o modelo tecno-assistencial hegemônico, a partir da mudança do objeto da atenção, da forma de atuação e da organização geral dos serviços, redimensionando a prática assistencial em novas bases e critérios (BRASIL, 1997). Ao propor subordinar os níveis secundário e terciário de atenção à estratégia de aplicação dos cuidados primários de saúde, o PSF visa ampliar o alcance das ações de saúde, bem como garantir a acessibilidade da população aos diversos níveis de complexidade do sistema, a integralidade e a continuidade da atenção e dos cuidados de saúde.

Com efeito, no que concerne ao marco teórico-conceitual da reorganização do sistema público de saúde brasileiro, observa-se o devir de um novo paradigma sanitário que se constitui em rupturas no fazer saúde, que compreenderia caminhar do existente para a inovação no modelo de gestão de atenção à saúde, conforme pode ser visto no *Quadro 2*.

Quadro 2 – Mudanças processuais na construção social de um novo sistema de saúde

CATEGORIAS	SENTIDO DA MUDANÇA	
	De	Para
Concepção de Saúde	Negativa	Positiva
Paradigma Sanitário	<i>Flexneriano</i>	Produção social da saúde
Prática Sanitária	Atenção médica	Vigilância da saúde
Ordem Governativa da Cidade	Gestão médica	Gestão social

Fonte: MENDES, 1999

Em conseqüência, uma nova lógica de formação de recursos humanos em saúde tornou-se necessária, como forma de atender à agenda da saúde pública no Brasil, que comporta velhos e novos males que devem ser objeto de atenção (MONTEIRO *et al*, 2000). Daí que o tema da Educação Médica tem estado no centro dos debates tanto no âmbito da Saúde Pública, como campo político-institucional das práticas de saúde, quanto no âmbito da Saúde Coletiva, como campo científico e âmbito de práticas em saúde (PAIM; ALMEIDA FILHO, 2000). A Educação Médica tem, pois, o desafio de formar os novos

médicos deste século, com perfil adequado para atender às demandas de consolidação do SUS, visando, precipuamente, a atender às necessidades de saúde da população em nosso país³.

Diversas propostas de intervenção nos processos de formação de recursos humanos em saúde têm sido reconhecidas como indutoras de uma nova missão social das escolas médicas tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação. Dentre as propostas de intervenção pioneiras, podemos destacar: (1) as iniciativas de mudança em Educação Médica, como a Integração Docente-Assistencial (IDA), apoiada pela OPAS e pela Fundação Kellog, e o Programa UNI, financiado pela Fundação Kellog (MARSIGLIA, 1995; FEUERWERKER, 1998; 2002; ALMEIDA *et al*, 1999a; 1999b; ALMEIDA, 2001a; 2001 b); e (2) a articulação interinstitucional de avaliação das escolas médicas, representada pela Comissão Interinstitucional de Avaliação das Escolas Médicas (CINAEM) (AMARAL, 2002; CRUZ, 2004). Essas propostas que inauguraram o processo de mudança tiveram por escopo a crítica ao modelo hegemônico de Educação Médica no país, bem como a proposição de novas diretrizes para a formação do médico.

A literatura sobre o tema da Educação Médica tem apontado que a onda de mudanças observada nesse campo tem uma premissa básica que dá sustentação à sua operacionalidade. Essa premissa é marcadamente instrumental, no sentido de que é no plano fenomênico e das relações técnicas, através de mudanças nos conteúdos curriculares e nas metodologias de ensino, que se logrará mudar a prática da Medicina (LAMPERT, 2002; BRIANI, 2003). Nesse sentido, muitas têm sido as propostas instrumentais de mudanças, cujo exemplo mais recente e difundido é a conformação dos currículos fundamentados na ABP/PBL. Essa metodologia emergente, onde se entrevêm raízes escolanovistas, foi desenvolvida na Universidade de MacMaster, Canadá, na década de 1960 (BARROWS; TAMBLYN, 1980).

³ Entendo por necessidades de saúde aquelas delimitadas por Stotz (1991) em uma taxonomia organizada em quatro grandes conjuntos, conforme segue. O primeiro diz respeito a ter “boas condições de vida”. A reconceitualização necessária aqui seria no sentido de reconhecer que as “boas condições de vida” poderiam ser entendidas tanto no sentido mais funcionalista, que enfatiza os fatores do “ambiente”, “externos”, que determinam o processo saúde-doença, como nas formulações de autores de extração marxista, que enfatizam os diferentes lugares ocupados por homens e mulheres no processo produtivo nas sociedades capitalistas como as explicações mais importantes para os modos de adoecer e morrer. O segundo conjunto fala da necessidade de ter acesso a e se poder consumir toda tecnologia de saúde capaz de melhorar e prolongar a vida. A reconceitualização necessária aqui é, partindo-se dos conceitos de tecnologias leve, leve-dura e dura (MERHY, 1997), abandonar qualquer pretensão de hierarquizar estas tecnologias. O terceiro conjunto de necessidades diz respeito à insubstituível criação de vínculos afetivos e efetivos entre cada usuário e uma equipe e/ou um profissional (vínculo enquanto referência e relação de confiança). A reconceitualização aqui é reconhecer que o vínculo, mais do que a simples adesão a um serviço ou a inscrição formal em um programa, significa o estabelecimento de uma relação contínua no tempo, pessoal e intransferível, calorosa: encontro de subjetividades. O quarto e último conjunto de necessidades diz respeito à necessidade de cada pessoa ter graus crescentes de autonomia no seu modo de levar a vida. A reconceitualização dessa necessidade é que informação e educação em saúde são apenas parte do processo de construção da autonomia de cada pessoa. A autonomia implicaria a possibilidade de reconstrução, pelos sujeitos, dos sentidos de sua vida, e esta ressignificação teria peso efetivo no seu modo de viver, incluindo aí a luta pela satisfação de suas necessidades, da forma mais ampla possível.

Há, de fato, um amplo destaque a temas relacionados aos aspectos instrumentais da mudança do ensino médico, com enfoque na reestruturação curricular, nos formatos educacionais e nos métodos de avaliação da aprendizagem. Contudo, a exemplo do que demonstrou Apple (2006), a linguagem da aprendizagem tende a ser apolítica e a-histórica, não permitindo lidar adequadamente com o conjunto de questões curriculares já existentes acerca das possíveis raízes ideológicas do conhecimento escolar médico. Outra ponderação crítica a ser considerada é que, no campo da Educação Médica, as questões propriamente epistemológicas, aquelas concernentes à estrutura do conhecimento científico aplicado à Medicina, têm sido ignoradas. Conforme Briani (2003, p.53-54):

As discussões de ensino médico, realizadas nos congressos nacionais e internacionais de educação médica a partir dos anos 90, ajudaram a promover visões alternativas de ensino e muitas propostas de mudança. A grande maioria das reformas curriculares recentemente implementadas nos cursos de medicina no Brasil teve na mudança metodológica e dos cenários de ensino seus principais fundamentos. As faculdades adotaram metodologias de ensino mais ativas por parte do aluno, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, e a diversificação dos cenários de ensino, antecipando a vivência dos estudantes na atenção primária, em postos de saúde e em projetos de medicina familiar e comunitária. Por não implicarem em sérios questionamentos a respeito dos fundamentos do paradigma operante, essas proposições seriam ainda insuficientes para configurarem um novo paradigma. Seria como se as anomalias tivessem surgido, resistindo a uma solução, mas tivessem sido insuficientes ou incapazes de questionar os próprios fundamentos do paradigma, restringindo-se a questionar *como* chegar a determinada formação médica, sem questionar os determinantes históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que culminaram nessa formação e não em outra.

As questões epistemológicas, na verdade, têm sido objeto de preocupação em outros campos. No campo da sociologia médica, Martins (2003) entende que a crise da *filosofia do progresso*, que justificava o ideário de ordem, e sua substituição pela *filosofia da errância*, que integra a perspectiva da incerteza, gerou novas ondas de inovação tecnológica, acompanhadas de manifestações culturais inéditas que delimitam o novo imaginário da modernidade-mundo. Um imaginário ambivalente, caracterizado por duas tendências opostas: (1) uma de tecnificação, reforçando a presença da pesquisa bio-orgânica e dos valores utilitaristas que motivam os esforços de certa Ciência racionalista moderna; e (2) outra de re-humanização da sociedade, que se apóia nas reações sociais surgidas contra os perigos gerados pelos usos apolíticos e mercantis das tecnologias modernas. Segundo aquele autor, esse processo de ruptura da modernidade culminou, nos anos 1980, com a ruptura do monopólio do *modelo biomédico* no interior da *Medicina Oficial*, contribuindo para isso: (1) a expansão do neoliberalismo no campo médico (inspirado pelo modelo de saúde norte-americano); e (2) as reações contra a desumanização dos sistemas médicos de cura (marcante na Europa). Nos anos 1990, essas transformações ambivalentes da medicina e o surgimento de duas tendências opostas, uma mais tecnicista e utilitarista, e outra mais humanista e social, foram aceleradas. Entre essas duas

tendências, ainda segundo Martins (2003), deverá ser decidido o futuro da medicina ocidental no século XXI. Nessa acepção, uma crise da medicina é uma crise epistêmica, como também sugeriu Tarride (1998), analisando o campo da Saúde Pública desde a perspectiva da Teoria da Complexidade. No campo da Pedagogia, Martinazzo (2005, p. 74-75), citando Edgar Morin, ressalta a centralidade das dimensões epistemológicas da Educação, extensível à Educação Médica:

No estágio atual em que o mundo se encontra, com características cada vez mais globalizadas e complexas, Morin [...] entende que urge implementar, sob todos os ângulos, uma profunda reforma paradigmática. Uma mudança em termos de paradigma constitui, segundo ele, a questão-chave de nosso tempo que pode comandar e encaminhar soluções para os diferentes campos de atuação humana, dentre eles o da educação. Não se trata de uma reforma institucional ou curricular superficial, que se resumiria em renovar programas, conteúdos, metodologias e procedimentos de ensino-aprendizagem. Uma reforma paradigmática refere-se à adoção de nova racionalidade, que faculte ao homem apreender e compreender as situações do mundo complexo em que se encontra para melhor nele intervir. A mudança paradigmática constitui-se, portanto, num pré-requisito para uma práxis pedagógica, social e política emancipadora.

De fato, Arouca (2003) indicou a origem dos obstáculos que impedem a evolução do conhecimento médico na própria formulação dos problemas inerentes àquele conhecimento. Segundo ele:

Se a forma de organização da prática médica define um leque de possíveis questões, somente haverá resposta a essas questões, e dessa maneira funda-se um obstáculo epistemológico num conhecimento não formulado, pela não formulação de perguntas. (Ibid. p. 44).

Por outro lado, nos diz ainda o autor, a prática médica parece filtrar o conjunto de soluções oferecidas pela ciência, adotando somente aquelas compatíveis com a sua natureza. Assim, é possível entender que as soluções disponíveis para os problemas que enfrenta a Medicina neste início de século XXI são aquelas que se enquadram na racionalidade e na ideologia biomédicas. Se utilizarmos o referencial de Kuhn (1998), diríamos que essas soluções enquadram-se, numa perspectiva de ciência normal orientada por um paradigma, à resolução de quebra-cabeças.

Nesse mesmo referencial, é possível enquadrar os desafios atuais da Educação Médica como anomalias do paradigma orientador da ciência normal estruturante da prática médica, cuja abordagem com base em reformas instrumentais baseadas no paradigma hegemônico mostra-se ineficaz. Em conseqüência, uma reforma nos marcos epistemológicos de um paradigma normal, para citar uma expressão de Kuhn (1998), que se mostra em crise, certamente não atende às necessidades de mudança rumo a um novo paradigma. É necessária uma revolução, como aponta aquele autor.

Essa revolução *kuhniiana* no campo da Educação Médica tem sido entendida atualmente, no Brasil, como uma transição do 'paradigma *flexneriano*' de Educação Médica para um paradigma emergente, chamado 'paradigma da integralidade' (LAMPERT, 2002; CECCIM; FEUERWERKER, 2004). A meu ver, ambos podem ser caracterizados quanto a três dimensões: (1) *objetal*, que concerne ao objeto da Medicina como prática social, explicitando a natureza da realidade da saúde-doença como fenômeno humano; (2) *pedagógica*, que concerne às concepções subjacentes à prática pedagógica, sofrendo múltiplas influências e circunscrições epistêmicas e sócio-econômicas, referidas à Filosofia da Educação, às Teorias da Educação e à Psicologia do Ensino; e (3) *social*, que abarca as relações entre Medicina e Sociedade, particularmente à Medicina como prática social (*Quadro 3*).

Quadro 3 – Comparação entre os paradigmas educacionais *flexneriano* e da integralidade

DIMENSÕES	PARADIGMA <i>FLEXNERIANO</i>	PARADIGMA DA INTEGRALIDADE
Objetal—refere-se ao objeto da Medicina como prática social; concerne à natureza da realidade da saúde-doença como fenômeno humano	Enfoque no pólo doença-atenção no processo saúde-promoção-doença-atenção	Enfoque no pólo saúde-promoção no processo saúde-promoção-doença-atenção
Pedagógica—concerne às concepções subjacentes à prática pedagógica, sofrendo múltiplas influências e circunscrições epistêmicas e sócio-econômicas, referidas à Filosofia da Educação, às Teorias da Educação e à Psicologia do Ensino	Aprendizagem acumulativa e linear	Aprendizagem errática e não-linear
	Centralidade do processo ensino-aprendizagem no professor em aulas expositivas e demonstrativas	Centralidade do processo ensino-aprendizagem no aluno, e valorização do seu papel ativo na própria formação
	Práticas educativas hospitalocêntricas	Integração precoce do aprendizado da Medicina aos serviços de saúde, pela orientação às necessidades básicas de saúde da população, dentro de uma visão interdisciplinar e intersetorial
	Avaliação nas mãos do professor	Aluno incluído na avaliação
	Capacitação docente centrada unicamente na competência técnico-científica na área médica	Capacitação docente centrada tanto na competência técnico-científica na área médica, quanto na competência didático-pedagógica, e orientada para a participação e comprometimento com o sistema público de saúde
	Fragmentação entre disciplinas	Multi(inter-/trans-)disciplinaridade
Currículo atomizado, acumulativo, metódico, harmônico, disciplinar, com objetivos pré-estabelecidos, organizado em unidades lineares, combinando princípios do positivismo com os do academicismo	Currículo integrado em eixos temáticos, como contrato negociável entre as partes interessadas com fins em aberto que favorecem o inesperado, o criativo	

FONTE: Elaborado com base em LAMPERT, 2002 e CECCIM; FEUERWERKER, 2004

Quadro 3 – Comparação entre os paradigmas educacionais *flexneriano* e da integralidade (continuação)

DIMENSÕES	PARADIGMA <i>FLEXNERIANO</i>	PARADIGMA DA INTEGRALIDADE
Social—abarca as relações entre Medicina e Sociedade, particularmente à Medicina como prática social	Mercado de trabalho referido à prática liberal da medicina, à tecnificação do ato médico e ao consumo de tecnologia de alta densidade	Acompanhamento da dinâmica do mercado de trabalho médico, que está orientada pela reflexão e discussão crítica dos aspectos econômicos e humanísticos da prestação de serviços de saúde e de suas implicações éticas

FONTE: Elaborado com base em LAMPERT, 2002 e CECCIM; FEUERWERKER, 2004

Um dos produtos mais importantes do processo de mudança na Educação Médica em nosso país, onde se podem discernir as bases do 'paradigma da integralidade', refere-se à homologação, em 2001, pelo Ministério da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina (DCN-Medicina) (BRASIL, 2003). Essas diretrizes identificam o perfil do médico ao concluir a graduação, a saber: *médico com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo promoção-saúde-doença-atenção, seja no nível primário, seja nos níveis secundário e terciário, com ações de promoção à saúde, prevenção de agravos, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e de compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano*. Elas delineiam, ainda, seis áreas de competências (*atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente*) e vinte e duas habilidades vinculadas a esse perfil, visando garantir sua capacidade para prestar atendimento de qualidade às necessidades básicas de saúde da população brasileira.

Após a publicação das DCN-Medicina, fomentaram-se projetos indutores de mudanças nos cursos de graduação das profissões da saúde no concerto das políticas de consolidação do SUS, para adequar tais cursos às necessidades de saúde da população brasileira, seguindo o previsto no inciso III do artigo 200 da Constituição Federal e no inciso IX do artigo 15 da Lei N° 8.080/90 (Lei Orgânica da Saúde), que tratam do ordenamento da formação de recursos humanos para a saúde. Tais projetos indutores iniciaram-se com o Programa de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (PROMED) concebido em parceria inédita com o Ministério da Educação (BRASIL, 2002), e passaram a conformar efetivamente uma política de educação na saúde⁴ para o SUS. Esse programa visava: (1) oferecer cooperação técnica e/ou operacional às escolas de graduação em Medicina que se dispusessem a adotar processos de mudança nos seus currículos, com enfoque nas necessidades de saúde da população e do SUS; (2) desenvolver programas de estágios nos hospitais universitários e em toda a rede de serviços e atividades extra-muros, contemplando os principais problemas de saúde da população; (3) capacitar de forma mais efetiva os estudantes de medicina para atender aos principais problemas de saúde da população, consoante a nova realidade de funcionamento do SUS, sendo necessário, para tanto, que os cursos de Medicina possibilitassem a formação de médicos com competência geral, essencial à ampliação de programas de atenção básica, a exemplo do Programa de Saúde da Família (PSF).

⁴ Educação na saúde é a "produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular." (BRASIL, 2007a, p. 22).

Antes desse programa pioneiro, em 2001, por iniciativa do Ministério da Saúde, foi instituído o Programa de Interiorização dos Trabalhadores em Saúde (PITS), em parceria com as secretarias estaduais e municipais desse setor. Dirigido a profissionais de Medicina e Enfermagem tinha por escopo a interiorização desses profissionais através de incentivo técnico, pedagógico e financeiro para a sua fixação no PSF em pequenos municípios brasileiros, onde não existia médico, com articulação de instituições de ensino e serviços de saúde, para acompanhamento e capacitação desses profissionais (LAMPERT, 2002).

Em 2002, o Ministério da Saúde em parceria com o movimento estudantil dessa área implementou o Projeto de Vivências e Estágios na Realidade do SUS (VER-SUS), cujo principal objetivo era proporcionar aos estudantes a vivência e a experimentação da realidade do SUS. Foram contemplados alunos de graduação de vários cursos da área da saúde, implicando (1) a aproximação da política de saúde com a formação acadêmica, onde estudantes de graduação deveriam conhecer de perto, em cidades de todas as regiões do país, o funcionamento do SUS de maneira integral—gestão do setor, organização e práticas de atenção à saúde, formação e desenvolvimento profissional, participação popular e controle social; (2) familiarização com o SUS, seus problemas, peculiaridades e avanços; (3) participação ativa na direção das diferentes entidades estudantis da área da saúde na construção da vivência, desde seu desenho e negociação com os municípios até o processo de inscrição dos estudantes (BRASIL, 2004b).

Em 2004, o Ministério da Saúde instituiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde⁵ como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor, que foi efetivada através de colegiados de gestão configurados como Pólos de Educação Permanente em Saúde para o SUS (BRASIL, 2004a). Tal estratégia pressupunha: (1) fortalecimento dos compromissos com o SUS pela articulação interinstitucional, em um território, entre gestores federal, estadual e municipais do SUS, universidades e instituições de ensino com cursos na área da saúde, incluindo principalmente suas áreas clínicas e de saúde coletiva; centros formadores, escolas de saúde pública, núcleos de saúde coletiva, hospitais universitários, estudantes da área da saúde; trabalhadores de saúde; conselhos municipais e estaduais de saúde; movimentos estudantis e sociais que trabalham com saúde; (2) discussão e implementação de projetos de mudança do ensino formal e da educação permanente dos trabalhadores de saúde; (3) adoção da educação permanente como estratégia

⁵ Educação Permanente em Saúde é o conjunto das “ações educativas embasadas na problematização do processo de trabalho em saúde e que tenham como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, a reorganização da gestão setorial e a ampliação dos laços da formação com o exercício do controle social em saúde.” (BRASIL, 2007a, p. 22).

fundamental para a recomposição das práticas de formação, atenção, gestão, formulação de políticas e controle social no setor saúde; e (4) formação e desenvolvimento feitos de modo descentralizado, ascendente, transdisciplinar, e propiciando a democratização institucional.

Nesse mesmo ano, após a construção de aproximações entre o sistema de saúde e as instituições formadoras por meio dos Pólos de Educação Permanente em Saúde e do processo de certificação dos hospitais de ensino, no âmbito da política de educação para o SUS, o Ministério da Saúde anuncia as estratégias de cooperação com as instituições de educação superior (IES), visando induzir a mudança na formação dos profissionais de saúde no ensino de graduação, coligidas no documento *AprenderSUS* (BRASIL, 2004a). De acordo com esse documento:

A formação para a área da saúde deveria ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades em saúde das pessoas, dos coletivos e das populações. A melhor síntese para esta designação à educação dos profissionais de saúde é a noção de integralidade, pensada tanto no campo da atenção, quanto no campo da gestão de serviços e sistemas. (BRASIL, 2004a, p. 7, grifo do autor).

Adotando, portanto, a integralidade como eixo da mudança na formação de graduação das profissões da saúde, o *AprenderSUS* constitui-se das seguintes estratégias: (1) convocatória nacional para o desencadeamento da sistematização de práticas inovadoras de integralidade no ensino da saúde; (2) ampliação do pensamento crítico dinamizador da mudança na graduação em saúde; (3) trabalho articulado com o Ministério da Educação; (4) desenvolvimento de linha adicional de financiamento aos Pólos de Educação Permanente em Saúde; e (5) sistematização de experiências que mostrem ser possível produzir benefícios de curto prazo para a formação, para o exercício profissional e para os serviços de saúde.

Ainda em 2004, materializando um dos componentes estratégicos do *AprenderSUS*, foi iniciada, a partir da parceria entre o Ministério da Saúde, a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), e a rede UNIDA, a construção da proposta do Curso de Especialização em Ativação de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde, com o objetivo de legitimar um conjunto de saberes não hegemônico produzido a partir das vivências das experiências de mudança e também de ampliar a adesão dos potenciais especializandos e das IES apoiadoras em função da natureza da oferta e das credenciais e credibilidades das instituições parceiras. Tal proposta tinha por meta a formação de 1.100 especialistas, em formato semi-presencial, dirigida ao desenvolvimento de três áreas de competência: (1) político-gerencial, (2) educacional e (3) de cuidado à saúde. A concepção político-pedagógica do

curso foi estruturada com base nas seguintes diretrizes e pressupostos: (1) formação profissional orientada por competência, (2) desenvolvimento de um currículo integrado, (3) abordagem construtivista do processo de ensino-aprendizagem, (4) utilização de metodologias ativas de aprendizagem e da educação a distância (EAD), (5) avaliação em modalidades formativa e somativa, e (6) educação permanente dos professores. De acordo com o relatório final do curso (FIOCRUZ, s/d), diversos indicadores utilizados na avaliação de processos e resultados apontaram o alcance da maioria dos objetivos propostos, entre eles, o envolvimento dos atores com a ativação da mudança, o baixo nível de perdas por evasão e trancamento de matrícula, a satisfação das expectativas dos atores, a ampliação das percepções e perspectivas dos atores frente à EAD, a participação dos atores em outros fóruns voltados à Saúde e à Educação, a construção do conceito de mudança. Ademais, formaram-se 100 tutores-especializandos, de um total de 109 matriculados, e 597 especializandos, de um total de 718 matriculados, cumprindo-se parcialmente as metas quantitativas de formação indicadas na proposta, mas, por outro lado, atingindo-se, como sugerido dos indicadores mencionados acima, a meta da qualidade da formação de atores comprometidos e com competências nas áreas político-gerecncial, de educação e de cuidado à saúde.

No esteio dos projetos indutores de mudanças nos cursos de graduação na área da saúde sob parceria estabelecida entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, formalizada institucionalmente em 2005 (BRASIL, 2005b), lançou-se, nesse ano, a partir de uma avaliação dos resultados do PROMED, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE) (BRASIL, 2005a; 2005c; 2007b). Através dele, é buscada a intervenção no processo formativo para que os programas de graduação na área da saúde—especificamente os de medicina, enfermagem e odontologia, profissões incorporadas ao PSF—possam deslocar o eixo da formação, centrado na assistência individual prestada em unidades especializadas, por outro processo em que a formação esteja vinculada: (1) às necessidades de saúde da população brasileira e à operacionalização do SUS, (2) à hierarquização das ações de saúde, (3) à abordagem integral do processo saúde doença e à promoção da saúde e (4) ao equilíbrio entre excelência técnica e relevância social.

O Pró-Saúde propõe-se operar sob a perspectiva de que os processos de reorientação da formação profissional na área da saúde ocorrem simultaneamente em três eixos, a saber: (1) orientação teórica, (2) cenários de prática e (3) orientação pedagógica. Cada um desses eixos envolve três vetores específicos; e cada um dos vetores admite três estágios de desenvolvimento, com evidências de que foram atingidos pela escola médica. O *modelo teórico* resultante pode ser visto no *Quadro 4*. A imagem-objetivo que se projeta nesse modelo é a da IES integrada ao serviço público de saúde e que

dê respostas às necessidades sociais concretas da população brasileira na formação de recursos humanos, na produção de conhecimento e na prestação de serviços, direcionando-se, em todos esses casos, a construir o fortalecimento do SUS.

Quadro 4 – Modelo teórico do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE)

EIXOS	VETORES
Eixo A: Orientação Teórica	<ul style="list-style-type: none">- Vetor 1: determinantes de saúde e doença- Vetor 2: produção de conhecimento para as necessidades do SUS- Vetor 3: pós-graduação e educação permanente
Eixo B: Cenários de Práticas	<ul style="list-style-type: none">- Vetor 4: interação ensino-serviço- Vetor 5: diversificação dos cenários do processo de aprendizagem- Vetor 6: articulação dos serviços universitários com o SUS
Eixo C: Orientação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none">- Vetor 7: análise crítica da atenção básica- Vetor 8: integração entre os ciclos básico e profissional- Vetor 9: mudança metodológica

Fonte: BRASIL, 2005c; 2007b

Os avanços no âmbito nacional, acima mencionados, são extremamente relevantes, principalmente porque ocorrem tendo por referência a consolidação do SUS, estando, pois, no esteio das elaborações teóricas e lutas políticas engendradas no Movimento de Reforma Sanitária Brasileira, onde há um forte conteúdo crítico e emancipatório (GERSCHMAN, 1995; ESCOREL, 1998). Não obstante, Feuerwerker (2002) assinalou que o discurso em relação à mudança na Educação Médica tem sido impotente, ou seja, os projetos não são capazes de produzir mudanças significativas e duradouras.

É o que sugere, por exemplo, uma pesquisa patrocinada pelos Ministérios da Saúde e da Educação, enfocando a aderência de 33 cursos de graduação em Medicina desenvolvidos por IES públicas e privadas que integram o Sistema Federal de Ensino às DCN-Medicina, com base nos relatórios dos processos avaliativos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) conduzidos pelo Inep/MEC no período de 2002 a 2006 (BRASIL, 2006c). Ela evidenciou que, de uma maneira geral, percebe-se uma intencionalidade de aderência dos cursos, em diferentes estádios. A etapa quantitativa, estruturada a partir de índices de aderência especialmente construídos para a pesquisa, mostrou que o índice que apresentou melhor desempenho aponta uma aderência média de 55%, indicando um nível apenas regular de aderência. A etapa qualitativa, por seu turno, realizada em 15 dos 33 cursos pesquisados e estruturada a partir de análise documental dos PPCs, mostrou a existência de núcleos pedagógicos, de mecanismos efetivos de capacitação docente e de redes de comunicação e articulação com o SUS. Contudo, não se pode concluir que a intencionalidade de adesão às DCN-Medicina, tal como sugerida

dos dados quantitativos e qualitativos, implique em avanço para uma formação médica contemporânea ou um atendimento ao processo de regulação por exigência legal.

Outro exemplo a ser mencionado é o estudo realizado por Almeida *et al* (2007), que procurou descrever as características da formação médica no estado do Paraná, mapeando a distribuição dos cursos de graduação em Medicina no estado e analisando as iniciativas de mudanças relativamente às DCN-Medicina, a partir da análise de conteúdo das respostas a um questionário padronizado e das informações sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) obtidas com um instrumento baseado nos sete eixos das DCN-Medicina. Ele evidenciou que, dos cinco cursos médicos incluídos na pesquisa, dois encontravam-se em grau avançado de implantação das DCN-Medicina, um curso apresentava iniciativas de implantação de algumas diretrizes, e dois cursos não divulgaram características sobre seus cursos em quantidade e qualidade suficientes para permitir uma análise acurada, mas com alguns aspectos sugestivos de formatos curriculares tradicionais. Contudo, reconhecem os autores, que, em se tratando de uma pesquisa dirigida metodologicamente a captar a adesão às DCN-Medicina com base na análise do currículo *prescrito*, pode haver um hiato importante entre ele e o que realmente é aplicado, principalmente devido à complexa trama de interações que têm lugar na escola médica, onde processos de resistência às mudanças são óbices a serem superados. Eles concluem ser, portanto, necessários estudos adicionais, com outras metodologias, para apreender o grau de adesão às DCN-Medicina nos currículos *em ação*.

Por fim, menciono o estudo de Oliveira *et al* (2008), que tinha por objetivo explorar a percepção de alunos de Medicina e de outros atores de interesse sobre mudanças sintonizadas com as DCN-Medicina induzidas pelo PROMED. Para tanto, os autores empreenderam um estudo comparativo entre seis escolas médicas de três estados brasileiros, sendo duas participantes do PROMED e quatro não participantes do programa. Eles aplicaram um questionário a 724 concluintes, dos quais 318 responderam, sendo 159 das duas escolas participantes do PROMED, de um total de 198, e 159 das escolas não participantes do PROMED, de um total de 526. Foram realizadas ainda (1) entrevistas semi-estruturadas com gestores de escolas médicas, docentes, alunos, gestores de serviços de saúde, consultores, além de componentes da direção e da coordenação do programa somando 23 sujeitos, e (2) observação participante das situações concretas em que viviam os sujeitos da pesquisa. Os dados quantitativos sofreram tratamento estatístico, enquanto que os qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo. Apesar das limitações metodológicas apontadas pelos autores no estudo, eles sugeriram que há, nas escolas pesquisadas, uma tendência a considerar de pouco significado para os processos de mudança no sentido de alinhamento às DCN-Medicina o fato de a escola ser ou não participante do

PROMED, assinalando, de um lado, que a velocidade das mudanças exigidas não tem acompanhado as necessidades de saúde da população e a expectativa dos serviços de saúde, e, de outro, a natureza complexa dos processos de mudança em Educação Médica, a qual representa um grande desafio para a pesquisa nesse campo.

Briani (2001), por seu turno, aprofunda a análise da impotência na produção de mudanças significativas e duradouras em Educação Médica no contexto nacional, acentuando que mesmo as mudanças observadas carecem de uma análise crítica dos parâmetros propostos como indicadores de sua efetividade, a partir da explicitação dos referenciais teórico e político mais amplos que as fundamentem. Afinal, uma análise da crise da Educação Médica seria parcial se, ademais da perspectiva político-social do Setor Saúde, não considerássemos as suas dimensões epistêmicas, que ensejam avanços em outras direções.

Concluo esta seção, assinalando que toda essa situação de demanda permanente por mudanças na formação dos médicos, presente tanto no cenário internacional quanto no cenário brasileiro, e de dificuldade de produzi-las de forma significativa, crítica e duradoura, encerra inúmeros desafios que têm estimulado a pesquisa para o desenvolvimento da Educação Médica como prática social efetiva. Na verdade, uma agenda de pesquisa para o século XXI pode ser identificada, com prioridades de temas e de objetos, entre os quais, a avaliação de currículos médicos em mudança. Analisando, a seguir, essa agenda de pesquisa, principalmente no tocante à avaliação curricular, e assinalo as lacunas epistemológicas, teóricas e metodológicas desta agenda específica.

2.2 Avaliação curricular na pesquisa em Educação Médica e a busca da efetividade das mudanças

A pesquisa em Educação Médica, que teve início com o trabalho de um grupo de clínicos e de pesquisadores educacionais na escola médica de Buffalo, New York, EEUU, há cerca de três décadas, tem contribuído substancialmente para o entendimento do processo educacional na formação médica. As áreas de maior desenvolvimento, ao longo desse período, incluem (1) pesquisa básica sobre a natureza da *expertise* médica, (2) aprendizagem baseada em problemas, (3) avaliação de desempenho e (4) educação continuada e avaliação da prática clínica (NORMAN, 2002).

Por outro lado, os temas de pesquisa em Educação Médica que têm emergido nesta virada de século, para os quais a comunidade de educadores médicos tem dirigido seus esforços, são aqueles relativos (1) ao currículo em ação e ao ensino, (2) às habilidades e atitudes relevantes para a estrutura da profissão médica, (3) às características dos estudantes, e (4) à avaliação do desempenho individual (REGEHR, 2004).

Um dos temas essenciais de pesquisa em Educação Médica neste início de século XXI, e que é foco de meu interesse como educador e como pesquisador, concerne ao *currículo em ação*. Com respeito a esse tema particular, e considerando que o currículo médico tem sido o principal instrumento dos processos de reforma na educação superior em saúde (MAIA, 2004), um dos sub-temas de interesse diz respeito à avaliação dos currículos médicos em mudança realizados na prática.

Nesta explicitação de meu tópico de pesquisa, faço, a seguir, uma breve digressão sobre o processo de formulação científica, no âmbito da literatura especializada, da avaliação como prática sistemática de investigação visando à inteligibilidade do currículo médico como objeto de pesquisa.

A literatura especializada em Educação Médica tem tratado a avaliação de currículos médicos sob uma perspectiva que, a meu ver, não é capaz de apreender o fenômeno curricular em sua complexidade. Entendo que isto se deve a que a pesquisa em Educação Médica, particularmente no que diz respeito à avaliação curricular padece de algumas deficiências metodológicas: de um modo geral, ela tem sido (1) reducionista quanto à interpretação do objeto, (2) superficial quanto à abordagem teórica, e (3) simplificadora quanto ao método.

2.2.1 Reduccionismo na delimitação dos currículos médicos como objeto de pesquisa

Quanto ao objeto, o reduccionismo é, em primeiro lugar, observado na ênfase predominante dos trabalhos de avaliação curricular nas seguintes unidades de análise (REGEHR, 2004; MUSICK, 2006): (1) os componentes específicos dos programas curriculares, e (2) os pontos fortes e as fraquezas de um tipo particular de organização curricular—os currículos médicos baseados em problemas—e seu impacto na aprendizagem.

A predominância de componentes específicos de programas curriculares como unidades de análise traz o risco de descontextualizar o componente sob avaliação do todo do currículo, e de não considerar, no processo avaliativo, outras instâncias do fenômeno educacional/educativo que influenciam a implantação do componente. Numa palavra, ao centrar a pesquisa de currículo a partir de procedimentos analíticos—próprios dos matemáticos, dos lógicos formais, dos cientistas da natureza e dos analíticos da linguagem—, perde-se a possibilidade de uma abordagem dialética da relação entre o todo e a parte, recorrendo-se a procedimentos não-analíticos—próprios dos fenomenólogos, dos hermeneutas e dos dialéticos hegelianos e marxistas—, que abrangem e interpretam o objeto em sua globalidade.

Ademais, os trabalhos que se ocuparam da temática dos currículos médicos sob a perspectiva da avaliação curricular enfocaram, predominantemente, seja os desfechos de currículos estruturados a partir da ABP/PBL (PEARSON *et al*, 2002; KHOO, 2003; ANTEPOHL *et al*, 2003; O'NEILL *et al*, 2003; PRINCE *et al*, 2005; LOYENS *et al*, 2006; SCHMIDT *et al*, 2006; SRINIVASAN *et al*, 2007) seja os desfechos de componentes curriculares que seguem essa estratégia pedagógica (ANTEPOHL; HERZIG, 1999; O'NEILL *et al*, 2000; PRINCE *et al*, 2003; McPARLAND *et al*, 2004). Não obstante essa priorização de enfoque, mesmo a análise crítica desses trabalhos suscitou importantes debates teórico-metodológicos, que fizeram avançar a compreensão da complexidade de se abordar o currículo médico como tema de pesquisa (COLLIVER, 2000; NORMAN; SCHMIDT, 2000; ALBANESE, 2000; COLLIVER, 2002; FARROW, 2003; MIFLIN, 2004; MOUST *et al*, 2005; DOLMANS *et al*, 2005; MAMEDE *et al*, 2006).

O reducionismo é também observado na tendência predominante da pesquisa em Educação Médica atual de focar os desfechos dos currículos médicos em detrimento dos processos educacionais que têm lugar no currículo em ação (PRYSTOWSKY; BORDAGE, 2001; CARRACCIO *et al*, 2002; CHEN *et al*, 2004). A pesquisa pelos desfechos da Educação Médica, acompanhando a literatura internacional sobre pesquisa pelos desfechos da atenção à saúde, tem recebido uma crescente atenção nas últimas décadas devido aos seguintes fatores (SLATER, 1997): (1) incremento nos custos da atenção à saúde; (2) ampla variação no nível de recursos de saúde disponíveis entre diversas regiões; (3) efetividade limitada de alguns procedimentos médicos em melhorar a saúde da população, e (4) aumento da competição no cuidado de saúde que tem induzido os compradores a pressionar os provedores de cuidados para demonstrarem a qualidade e o custo-efetividade dos cuidados de saúde produzidos.

Um dos modelos propostos para análise de pesquisas pelos desfechos da Educação Médica, aplicável à avaliação de currículos, sugere que os desfechos alcançados com a implantação do currículo podem

ser compreendidos a partir do esquema tridimensional do *Quadro 5* (PRYSTOWSKY; BORDAGE, 2001).

Quadro 5 – Esquema tridimensional para análise dos desfechos da Educação Médica

DIMENSÕES	ITENS
Dimensão 1: Participantes nos quais os Desfechos se Manifestarão	<ul style="list-style-type: none">- Estudantes e residentes- Professores- Pacientes- Médicos
Dimensão 2: Áreas Gerais de Desfechos Esperados	<ul style="list-style-type: none">- Desempenho- Satisfação- Profissionalismo- Custo
Dimensão 3: Nível de Agregação dos Dados	<ul style="list-style-type: none">- Área geográfica- Sistema educacional- Instituição- Indivíduos

Fonte: PRYSTOWSKY; BORDAGE, 2001

Não obstante essa tendência das linhas de pesquisa apontadas pela literatura em Educação Médica para o enfoque nos desfechos, que se fundamenta em enfoque também presente, e muito difundido, no próprio campo da avaliação em saúde, principalmente a partir do trabalho de Donabedian (1966), suas limitações têm sido assinaladas. Uma das dificuldades mais salientes reside na dificuldade em mensurar os desfechos, principalmente em virtude da miríade de variáveis potencialmente envolvidas na sua expressão factual e da incerteza quanto ao tempo requerido para a detecção de uma magnitude de efeito significativa (REES, 2004). Tal fato aponta para a complexidade do fenômeno educativo, que é atravessado por elementos multifacetados do cotidiano que circunscrevem as práticas educativas, como têm assinalado as perspectivas em Educação de cunho etnometodológico (COULON, 1995), principalmente no que concerne ao currículo em ação, ensejando tanto estudos epistemológicos e formais quanto a abordagem de elementos vinculados aos saberes e convicções docentes e às suas práticas (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2007).

Uma terceira forma de reducionismo é observada quando, a partir dos métodos experimentais propostos na literatura para avaliação de currículos médicos, se estabelece uma analogia entre o fenômeno educacional/educativo e o fenômeno mórbido na pesquisa pelos desfechos da Educação Médica. A forma como a Medicina tem delimitado seu objeto de trabalho, orientado hegemonicamente para a doença, tem sido criticada por diversos autores nas áreas da Filosofia e da Antropologia e Sociologia Médicas (KLEINMAN, 1980; LINDENBAUM; LOCK, 1993; GOOD, 1994; CANGUILHEM,

1995; HEGENBERG, 1998; ADAM; HERLICH, 2001; GADAMER, 2002; MARTINS, 2003; BOLTANSKI, 2004, LAPLANTINE, 2004; LUZ, 2004; PEREIRA, 2005). Subjacente a essa orientação, entrevê-se certo modo de racionalidade que se enraíza na modernidade ocidental. Essa racionalidade, caracterizada como subjetiva, mecanicista e instrumental, entende a natureza como *matéria*, sendo figura geométrica, com extensão e movimento. Nesse sentido, ela se constitui ontologicamente como composto de elementos irreduzíveis, analiticamente dedutíveis e empiricamente comprováveis, formalizados nomoteticamente em linguagem abstrata e quantificadora. Essa constituição ontológica estabelece princípios e crenças epistemológicas e metodológicas que configuram paradigmas de investigação de corte positivista, neo-positivista e funcionalista, culminando no empirismo biologicista do chamado 'modelo biomédico' (CAPRA, 1982). Os pesquisadores do campo da Educação Médica, majoritariamente médicos, e, portanto, imbuídos de crenças ontológicas, epistemológicas e metodológicas matriciadas por esses paradigmas, fazem uma analogia perigosa entre fenômeno educacional/educativo e fenômeno mórbido, sem considerar que ambos são, do ponto de vista da filosofia da ciência, fenômenos de ordens diferentes, sendo o segundo da ordem do vivo e o primeiro da ordem do humano (ANDLER et al, 2005), requerendo, pois, abordagens metodológicas distintas.

2.2.2 Superficialidade teórica na pesquisa de currículos médicos

Quanto à abordagem teórica, a superficialidade é devida à própria insuficiência qualitativa do campo da Pesquisa em Educação Médica, a qual tem sido sugerida pela literatura. Citamos, a seguir, dois exemplos.

Uma revisão sistemática foi conduzida por Cook *et al* (2007a), de uma amostra aleatória de 105 artigos publicados entre 2003 e 2004 em quatro periódicos com enfoque exclusivo em Educação Médica, e em dois periódicos médicos que publicam artigos sobre pesquisa educacional, para determinar a qualidade dos relatórios de estudos experimentais em Educação Médica. A partir da análise referenciada em critérios de qualidade para a pesquisa biomédica, os autores concluíram que muitos elementos científicos desejáveis em um relatório de pesquisa estavam frequentemente ausentes no material pesquisado. Dentre esses elementos foram assinalados os seguintes: (1) revisão crítica da literatura, (2) formulação do esquema conceitual, (3) declaração do desenho do estudo, (4) definição do grupo de comparação ou grupo controle, e (5) explicitação dos direitos éticos dos sujeitos humanos.

Outro estudo, com abordagem qualitativa, realizado por Albert *et al* (2007), interrogou 23 “figuras influentes” da comunidade de língua inglesa do campo da Educação Médica para determinar os julgamentos e as opiniões sobre as práticas correntes de pesquisa no campo, e para entender sua concepção sobre que forma essa pesquisa deve tomar. Esse estudo concluiu que a pesquisa em Educação Médica, apesar dos avanços observados nas duas últimas décadas, continua a ser qualitativamente deficiente. Três fatores foram identificados pelos participantes para explicar os problemas atuais com a pesquisa no campo: (1) a insuficiente contextualização com respeito à literatura em Educação Médica; (2) o limitado conhecimento teórico dos pesquisadores; e (3) as lacunas, mais especificamente em ciências sociais, observadas na educação científica dos pesquisadores.

Os dois estudos concordam em pontos importantes, principalmente no que concerne à contextualização crítica da literatura do campo da Educação Médica, à dificuldade em formular o esquema teórico-conceitual e às lacunas no campo metodológico. Contudo, penso que o trabalho de Albert *et al* (2007) traz uma questão importante para debate que diz respeito ao papel das teorias sociológicas na pesquisa em Educação Médica. Para esses autores, o treinamento dos pesquisadores na metodologia das ciências sociais é fundamental para o desenvolvimento de pesquisa de qualidade em Educação Médica. Daí que se reconhece a importância das teorias sociológicas para a apreensão do fenômeno educacional/educativo. De acordo com Domingues (2004), as grandes teorias sociológicas, próximas dos paradigmas de pesquisa em ciências sociais, possuem duas dimensões que considero necessárias ao debate sobre a pesquisa avaliativa enfocando currículos médicos:

- Uma dimensão teórica em cujo interior se formula o problema a ser investigado, se postula algo a respeito da realidade, se elege uma parte ou segmento do real como elemento ou princípio explicativo—uma força, um ente, um objeto; e
- Uma dimensão metódica, instalada pela teoria e guiada por ela, a qual se encarregará, entre outras coisas, de contrastar a teoria em relação à realidade, servindo-se de técnicas e de procedimentos apropriados.

A superficialidade da abordagem teórica, tangenciando essas duas dimensões, pode comprometer seriamente os esforços da pesquisa em Educação Médica na temática da avaliação curricular.

No contexto brasileiro, Briani (2001), em sua análise sobre os processos de mudança no ensino médico e as teorias curriculares, aponta evidências de que uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as matrizes epistemológicas, teóricas e políticas sobre os processos de mudança em Educação Médica

ainda está por ser realizada. Sem ela, ações efetivamente transformadoras, nas perspectivas curriculares críticas e pós-críticas, são impossíveis de serem empreendidas.

Um olhar panorâmico sobre o volume de trabalhos apresentados nos últimos anos sobre novas metodologias de ensino adotadas por diversas faculdades de medicina poderia levar ao argumento de que estão ocorrendo verdadeiras revoluções no ensino médico no País. De fato, a grande maioria das reformas curriculares recentemente implementadas em cursos de medicina teve como principal fundamento a promoção de metodologias de ensino centradas no aluno, na resolução de problemas e no aprendizado contínuo. Passado o primeiro momento, entretanto, percebe-se aqui também a adoção acrítica de modelos importados de ensino, desenvolvidos para uma população estudantil dotada de outros padrões educacionais, culturais e etários, inadequados, contudo, à maioria das estruturas universitárias do nosso país. O objetivo explícito desses novos métodos de aprendizagem nos próprios países de origem foi aumentar a eficácia no processo de ensino por meio da integração de conhecimentos e autonomia dos alunos que buscam promover. O critério é, pois, o da eficiência. (BRIANI, 2001, p. 76).

Resta, pois, evidente que quaisquer pesquisas realizadas no campo da Educação Médica, particularmente aquelas que têm por recorte a avaliação curricular, necessitam dos aportes teóricos da Educação, particularmente no que concerne aos currículos. A deficiência desse aspecto na pesquisa nos cenários nacional e internacional há que ser superada. Daí que, na presente pesquisa, tomaremos no capítulo que trata de seu pólo teórico, em consonância com os pressupostos epistemológicos explicitados no capítulo que o antecede, a perspectiva teórica sobre Educação e Currículo que norteará a inteligibilidade deste último como objeto de pesquisa e da primeira como macro-campo em que se situa a Avaliação Educacional e Curricular como campo específico.

2.2.3 Simplificação do método na pesquisa de currículos médicos

Quanto ao método, a simplificação advém da concepção determinista da *ciência normal*, numa acepção *kuhniana* (KUHN, 1998), que serve de matriz paradigmática à Medicina, núcleo de formação da maioria dos pesquisadores em Educação Médica. Com efeito, na pesquisa clínica, o método⁶, por excelência, é o experimento, enquanto que a técnica de pesquisa considerada *padrão ouro* é o ensaio clínico randomizado cego, principalmente quando se pretende estabelecer relações putativas de causa e efeito (GUYAN *et al*, 1996; FLETCHER; FLETCHER, 2006; TUGWELL; HAYNES, 2008). Ao longo do

⁶ Utilizo o termo 'método' aqui, no sentido de 'método de procedimento' assinalado por Marconi e Lakatos (2001, p. 106), que se constitui "nas etapas mais concretas de investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. Pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitadas a um domínio particular." No âmbito da estratégia metodológica desta pesquisa, contudo, utilizo o termo 'método' no sentido de 'método de abordagem' que as mesmas autoras assinalam (Ibid., p. 106), que "se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade." Este último sentido aproxima-se daquele indicado por Bruyne *et al* (1977) em sua definição de *método* como processo discursivo, no âmbito de conformação do pólo epistemológico da pesquisa científica.

desenvolvimento do campo da pesquisa em Educação Médica, essa técnica, por analogia com o campo da pesquisa clínica, passa a ser entendida, também, por pesquisadores e órgãos governamentais e fundações financiadores, como aquela que assegura uma pesquisa rigorosa e de boa qualidade (NORMAN; SCHMIDT, 2000; TORGESON, 2002), principalmente quando se trata da avaliação dos currículos médicos em mudança sob a égide do paradigma educacional das competências (CARRACCIO *et al*, 2002).

Um artigo de comunicação especial de autoria de Carney *et al* (2004), chega a propor uma nova disciplina científica, a 'Epidemiologia Educacional', que corresponderia à aplicação ao *continuum* do processo de formação médica dos métodos científicos existentes na pesquisa clínica, quais sejam, os desenhos observacionais (estudos *transversal*, de *coorte* e de *caso-controle*) e desenhos experimentais randomizados (*ensaios clínicos randomizados* e *desenhos cruzados randomizados*). Esses desenhos, no âmbito da Epidemiologia⁷, têm a função de conduzir uma análise sem vieses de fatores associados com um dado desfecho em dois ou mais grupos. Todos eles podem tanto gerar hipóteses quanto testá-las. Segundo os autores do artigo, os princípios que sustentam esses desenhos podem ser aplicados ao estudo dos desfechos educacionais, uma vez que, em Educação Médica, os estudantes constituem "populações" que fazem escolhas independentes sobre eventos que potencialmente influenciam competências eventuais que terão como médicos. Ademais, muitos desfechos de curto e longo prazos podem ser identificados, e, com recurso aos desenhos epidemiológicos listados acima, podem-se produzir evidências de que tais desfechos associam-se ou são *causados* pelas intervenções educativas entabuladas. Os autores concluem que a 'Epidemiologia Educacional' pode gerar uma base de pesquisa poderosa para sustentar estudos desenhados para determinar a efetividade das intervenções educativas. Isso seria conseguido buscando-se a objetividade como elemento nuclear da investigação científica que deve ser aplicada tanto à pesquisa educacional quanto à pesquisa biomédica. Segundo eles "o poder desta objetividade e sua aplicação a como, na realidade, a prática médica é, e a como ela deveria ser ensinada promoveriam tanto seu êxito quanto o reconhecimento que lhe é devido" (Ibid., p. 1049).

⁷ Para Rouquayrol e Goldbaum (2003, p. 17): "Uma definição precisa do termo epidemiologia não é fácil: sua temática é dinâmica e seu objeto complexo. Pode-se, de uma maneira simplificada, conceituá-la como: ciência que estuda o processo saúde-doença em coletividades humanas, analisando a distribuição e os fatores determinantes das enfermidades, danos à saúde e eventos associados à saúde coletiva, propondo medidas específicas de prevenção, controle, ou erradicação de doenças, e fornecendo indicadores que sirvam de suporte ao planejamento, administração e avaliação das ações de saúde."

Tal perspectiva, fundada na objetividade, que é pressuposto da *ciência normal*/biomédica, propõe uma 'Educação Médica Baseada em Evidências', capaz de beneficiar a todos, incluindo educadores, estudantes e, principalmente, os pacientes, através da minimização de custos, da redução de erros médicos e da má prática profissional, e da maximização da qualidade do cuidado (MURRAY, 2002; DAUPHINEE ; WOOD-DAUPHINEE, 2004). Nesse sentido, a despeito das louváveis intenções dessa perspectiva, penso que a 'Epidemiologia Educacional' representa uma contaminação indevida dos fenômenos educacionais/educativos em Educação Médica pela orientação lógico-semântica da Biomedicina. Tais fenômenos são, assim, tomados por analogia aos fenômenos mórbidos, de que é objeto a ciência biomédica. Os fenômenos educacionais/educativos não são tomados em sua especificidade e complexidade, e, portanto, não são apreendidos através de procedimentos científicos que lhe são próprios, e que tomam parte das ciências da Educação. Numa palavra, não se faz uma distinção ontológica entre as ordens de realidade a que ambos tais fenômenos pertencem: os fenômenos mórbidos, à ordem do vivo e os fenômenos educacionais/educativos, à ordem do humano (ANDLER *et al*, 2005).

Como consequência dessa "contaminação" da pesquisa em avaliação de currículos médicos pela compreensão ontológica da pesquisa, centrada na ordem do vivo, clínica produz-se um modelo de avaliação curricular conformado para identificação de desfechos precisos e mensuráveis obtidos da exposição de diferentes grupos de alunos, homoganeamente randomizados, a distintas intervenções curriculares.

Ademais, seguindo o alerta de Breilh (2006), julgo que uma vinculação acrítica da pesquisa de avaliação curricular em Educação Médica à Epidemiologia, sem ter em mente que ela, como toda disciplina das ciências ligadas aos determinantes da vida coletiva, pode ser pensada e exercida de maneiras conservadoras, vinculadas aos interesses do poder, pode representar, nos termos de Bachelard (1996), um obstáculo epistemológico ao avanço da Educação Médica como disciplina científica.

Com esse entendimento, e como forma de desenvolver suas propriedades heurísticas para fins avaliativos, enfocando, principalmente, os desfechos das intervenções educativas, as fortalezas e as fraquezas do método experimental em Educação Médica têm sido objeto de investigação (CALLAHAN *et al*, 2007; COOK, BECKMAN; BORDAGE, 2007a; 2007b; HOWE *et al*, 2007).

Admito que, no esforço de desenvolver o campo científico da Educação Médica, esses estudos são importantes do ponto de vista da pesquisa metodológica, no âmbito da tradição pós-positivista de corte *popperiano* (POPPER, 2007). Contudo, ademais da questão de especificidade e complexidade do fenômeno educativo aludido acima, as conclusões daqueles estudos, não interrogando o próprio método experimental, em suas bases paradigmáticas, carecem de uma discussão propriamente epistemológica, capaz de fazer avançar a avaliação curricular em Educação Médica como disciplina científica.

Numa linha de raciocínio crítico quanto às bases paradigmáticas da *ciência normal* da Educação Médica, o modelo hegemônico de avaliação curricular é estruturado pela *causalidade linear*, assentando em simplificações epistemológicas que podem comprometer a credibilidade das inferências efetuadas a partir dos dados obtidos dos procedimentos heurísticos empreendidos na avaliação dos currículos médicos, limitados ao modelo determinista da *inferência causal*. Isto se torna mais problemático se considerarmos que os modelos heurísticos de avaliação de corte epidemiológico e centrados na perspectiva da pesquisa pelos desfechos da Educação Médica (PRYSTOWSKY; BORDAGE, 2001; CHEN *et al*, 2004) são baseados, dentro de um quadro de referência pós-positivista, no método da quantificação e no modelo determinista da *inferência causal* (GREENLAND, 2000; KAUFMAN; POOLE, 2000; GREENLAND; BRUMBACK, 2002; LUIZ; STRUCHINER, 2002; NADANOVSKY *et al*, 2009). Contudo, a 'causalidade' tem sido uma categoria problemática no âmbito da epistemologia moderna, particularmente desde a crítica empirista de David Hume, assente na compreensão de que os atos e as operações que procuram determinar causas e efeitos seguem um princípio universalmente reconhecido da natureza humana que é o *hábito* subjetivo, exprimindo um acontecimento da consciência humana, e de modo algum um comportamento da natureza (HUME, 2004). De fato, a crítica da noção de causa tem acompanhado o desenvolvimento da ciência moderna, havendo, de um lado, a elaboração de esquemas causais a fim de ajustar a idéia de interconectividade das coisas aos resultados das diversas ciências, e, de outro o esgotamento desses esquemas, um após outro, à medida que as ciências progridem. Como consequência, observa-se atualmente, entre epistemólogos e metodólogos, o reconhecimento da complexidade dos roteiros causais, bem como um amplo debate sobre a morfologia da causalidade, o qual tem buscado compreender as relações causais segundo a ordem na qual as coisas são consideradas (físico-química, biológica e humana) e dar conta da fundamentação da inferência causal na pesquisa experimental (PEARL, 2000; SHADISH *et al*, 2002; SAINT-SERNIN, 2005; AGUIAR, 2008; BUNGE, 2009).

Richards (2003), em um comentário que procura assinalar a necessidade de avançar a avaliação na Educação Médica, critica esse tipo de modelo, a que ele se refere, seguindo outros autores, como 'abordagem da caixa preta' (*black-box approach*), uma vez que, ao não considerar os aspectos do contexto que circunscreve uma intervenção educativa, como a implantação de um currículo, tal modelo produz um padrão inconsistente de resultados, reinando a confusão a exemplo da polêmica teórico-metodológica sobre a efetividade dos currículos médicos baseados em problemas, como observado em Colliver (2000, 2002), Norman e Schmidt (2000) e Albanese (2000). De fato, essa polêmica é modelar no que concerne à simplificação metodológica que venho discutindo, pois centra o foco da discussão na busca de evidências quantitativas de efetividade, a partir da pesquisa pelos desfechos do currículo em termos de desempenho dos estudantes em testes cognitivos, e não considera centralmente a questão da complexidade do currículo como fenômeno educacional/educativo, embora a tangencie. Ao invés, ela toma a 'causalidade linear' como categoria epistemológica fundamental a estruturar o método de abordagem da avaliação de currículos médicos, quando perspectivas não-lineares, ainda que tomadas sob o prisma da formalização parecem mais pertinentes (DEMO, 2000).

Próxima dessa perspectiva, Lampert, em sua tese de doutorado (2002), desenvolveu um modelo de avaliação institucional em Educação Médica, que parte de um modelo ideal de formação profissional orientado pelo *paradigma da integralidade* (Quadro 6).

Quadro 6 – Modelo avaliativo proposto por Lampert para balizar tendências das escolas médicas em relação às necessidades básicas de saúde (NBS) e às recomendações nacionais e internacionais sobre a formação médica na contemporaneidade

EIXOS	VETORES
<p>I – Enfoque Teórico: busca identificar a tendência da escola médica para, na orientação teórica, dar ou não enfoque intersetorial com mais ênfase à saúde e/ou à doença.</p>	<p>Vetor 1 – Biomédico ou epidemiológico-social: trata do quanto o enfoque teórico da escola está voltado para as causas biológicas e sociais na determinação da saúde.</p>
	<p>Vetor 2 – Aplicação tecnológica: trata do enfoque teórico dado pela escola ao enfatizar a aplicação da alta tecnologia na atenção clínica e cirúrgica; explicitá-la, quando usada de forma ampla e crítica em relação às ocorrências, enfatizando as demandas nas NBS da população.</p>
	<p>Vetor 3 – Produção de conhecimentos: trata de verificar se o enfoque teórico da escola na pesquisa é orientar e analisar condições de saúde com base exclusivamente demográfica e epidemiológica, com ênfase nas ações curativas; se é levar em conta também aspectos socioeconômicos; ou se a escola médica acresce ainda a pesquisa de campo de atenção básica e da gestão do sistema de saúde.</p>
	<p>Vetor 4 – Pós-graduação e educação permanente: trata do enfoque teórico que faz a escola ofertar cursos de residências médicas, mestrados e doutorados, e comprometer-se com a educação permanente.</p>
<p>II – Abordagem Pedagógica: busca identificar a tendência do processo ensino-aprendizagem e do processo avaliativo que se desenvolve na escola e da orientação didático-pedagógica, verificando se é mais centrada no professor ou no aluno.</p>	<p>Vetor 5 – Estrutura curricular: analisa se essa estrutura se apresenta de forma fracionada, em ciclos (básico e profissionalizante) bem separados e organizados em disciplinas segmentadas; se a estrutura curricular apresenta atividades didáticas em grande parte integradas; ou se o currículo conta com áreas de prática real, sendo estruturado em módulos sem fragmentação em disciplinas.</p>
	<p>Vetor 6 – Orientação didática: preocupa-se em verificar se o curso enfatiza as aulas teóricas expositivas, em disciplinas isoladas, e práticas demonstrativas centradas no professor; se, com alguma integração multidisciplinar, oferece práticas visando às habilidades no âmbito hospitalar; ou se adota a solução de problemas em grupos pequenos de alunos, baseando-se na realidade dos serviços, com abordagem interdisciplinar, usando serviços e espaços comunitários.</p>
	<p>Vetor 7 – Tutoria e avaliação: trata como a escola está oferecendo ou não orientação tutorial, verificando se ela traz implícita a valorização da auto-aprendizagem e do estudo independente, realizado sob a orientação de tutores capacitados para essa tarefa, sem excluir as aulas magistrais que podem estar bem situadas em determinados momentos; analisa se, com tutoria permanente, estimula o estudante a desenvolver atitudes críticas, analíticas e de auto-avaliação, ou se tem ensino centrado no professor com grande grupo de alunos, e se na avaliação predomina a memorização em provas escritas.</p>

Fonte: LAMPERT, 2002

Quadro 6 – Modelo avaliativo proposto por Lampert para balizar tendências das escolas médicas em relação às necessidades básicas de saúde (NBS) e às recomendações nacionais e internacionais sobre a formação médica na contemporaneidade (continuação)

EIXOS	VETORES
<p>III – Cenários de Prática: busca identificar a tendência para o ensino da prática médica centrar-se no hospital ou em múltiplos cenários de prática extra-hospitalares, incluindo domicílios e cenários comunitários.</p>	<p>Vetor 8 – Local de prática: refere-se aos locais que a escola utiliza para o ensino da prática médica, analisando se há predominância dos cenários hospitalar e ambulatorial especializado, ou se há utilização de unidades básicas de saúde ou secundárias da rede do sistema de saúde, ou mesmo dos espaços domiciliar e comunitário.</p>
	<p>Vetor 9 – Participação do aluno: refere-se ao espaço que a escola proporciona ao aluno para a orientação e prática efetiva de atividades indispensáveis ao exercício da profissão, dando-lhe oportunidade de participação clínica.</p>
	<p>Vetor 10 – Âmbito escolar: verifica se a escola oferece práticas ligadas aos departamentos e às disciplinas/especialidades; se ela oferece práticas que cobrem vários programas em forma estanque; ou práticas que se desenvolvem ao longo de todo o curso, com uso de serviços de forma integral.</p>
<p>IV – Capacitação Docente: busca identificar a tendência para investir nos aspectos didático-pedagógicos, técnico-científicos e de interação com os serviços, caracterizando as políticas da escola médica em relação ao corpo docente.</p>	<p>Vetor 11 – Formação pedagógica: verifica se a escola oferece ou promove, ou não, cursos de orientação didático-pedagógica; se o faz esporadicamente ou se isso é uma exigência da política da escola a todos os docentes.</p>
	<p>Vetor 12 – Atualização técnico-científica: verifica se a escola estimula, apóia ou promove, ou não, a atualização técnico-científica dos professores, com base também na formação de pós-graduação.</p>
	<p>Vetor 13 – Participação nos serviços de assistência: cuida se os docentes da escola participam dos serviços de assistência; se o pessoal docente e dos serviços têm algum grau de integração; e se há participação da escola no planejamento e avaliação dos serviços e sistema de saúde.</p>
<p>V – Mercado de Trabalho Médico e Serviços de Saúde: busca identificar a tendência da escola médica para mostrar e discutir, de forma crítica, aspectos do mercado de trabalho onde o médico deverá inserir-se para prestar serviços de saúde</p>	<p>Vetor 14 – Base econômica da prática médica: discute se a escola explicita ou não a existência de uma prática médica liberal e uma assalariada, e a influência desse fato na formação profissional.</p>
	<p>Vetor 15 – Emprego e carência de médicos: analisa se a escola, para elaborar e organizar a programação curricular, considera as possibilidades de emprego ou atividades remuneradas e/ou a carência de profissionais médicos para o atendimento das NBS.</p>
	<p>Vetor 16 – Prestação de serviços: observa se a escola menciona ou não, de forma crítica ou não, a relação institucional mediadora de seguradoras, planos de saúde e outras, na prestação de serviços de saúde, como fator adicional ou de interferência na relação singular entre médico e paciente, e os seus reflexos na formação médica e no exercício da profissão.</p>

Fonte: LAMPERT, 2002

Mesmo esse modelo não sendo anunciado como um modelo curricular, dele se aproxima consoante a concepção de currículo como prática concreta e contextualizada. Goodson (1988; 1997), por exemplo, refere-se ao 'currículo interativo' que é conformado pela dinâmica dos processos educacionais que materializam, no cotidiano escolar, o 'currículo pré-ativo', ou 'currículo prescrito', enquanto norma que dá a teleologia para a formação profissional. Nesse sentido, o modelo avaliativo de Lampert, a despeito de ser um modelo típico de avaliação institucional, aproxima-se, também, de um modelo de avaliação curricular, constituindo-se, a meu ver, no principal modelo desse tipo desenvolvido no país. Contudo, esse modelo possui, em sua base epistemológica, o mesmo método da quantificação, presente nos modelos internacionalmente propostos, matriciados pela 'Epidemiologia Educacional'.

A heurística da pesquisa, a partir desse modelo, permite captar, da percepção dos atores sociais selecionados pela autora, o grau de aproximação dos currículos das escolas médicas ao modelo ideal.

Pela forma como esses eixos são observados e/ou percebidos na implementação do programa curricular, pode-se, pela predominância de ações, abalizar tendências do curso de graduação para seguir num rumo mais tradicional hegemônico nos moldes flexnerianos, ou numa direção mais inovadora e mesmo mais avançada a caminho de reformas transformadoras, na construção do paradigma da integralidade. A meta é, pois, oferecer uma formação que atenda às recomendações em educação médica, de modo que, ao final do curso de graduação, o recebimento do grau de médico com liberação de "exercer a Medicina" seja condizente com as competências adquiridas para atender às NBS da população brasileira. (LAMPERT, 2002, p. 171).

Esse modelo de avaliação tem como produto a constituição de uma tipologia de tendências de mudanças nas escolas médicas, tal como elas se percebem em seus estádios atuais, desde um currículo tradicional, *flexneriano*, até a um currículo inovador e avançado, próximo do *paradigma da integralidade*. O grau de aproximação ao paradigma da integralidade, que caracteriza o estágio mais avançado de tendência de mudança curricular, é auferido a partir de três alternativas (denominadas 1, 2 e 3) que compõem, no instrumento de coleta de dados contendo os cinco eixos supramencionados, utilizado para avaliar os cursos de graduação, cada um dos dezesseis vetores que os cinco eixos reúnem. Cada alternativa representa a percepção dos atores sociais implicados no desenvolvimento e implementação do currículo quanto à sua posição em direção às políticas de saúde, construindo, no âmbito da formação médica empreendida na escola, o *paradigma da integralidade*. A alternativa 1 corresponde à gradação de tendência tradicional; a alternativa 2 corresponde à gradação de tendência inovadora de mudança; e a alternativa 3 corresponde à gradação de tendência avançada de mudança. No modelo, após procedimentos de quantificação, três graus de aproximação das escolas ao *paradigma da integralidade* são possíveis, de acordo com o predomínio, no conjunto dos cinco eixos, das alternativas 1, 2 e 3 na totalidade ou na maioria dos vetores: tradicional (alternativa 1 na totalidade

ou na maioria dos vetores); inovadora (alternativa 2 na totalidade ou na maioria dos vetores); e avançada (alternativa 3 na totalidade ou na maioria dos vetores). A organização visual desses procedimentos resultou, após aperfeiçoamentos posteriores, em um 'modelo radiado', apresentado na *Ilustração 2*.



Ilustração 2 – Modelo radiado, com três círculos em tons distintos, representando os níveis 1, 2 e 3, referentes às alternativas de cada vetor que compõem os 5 eixos conceptuais relevantes da Educação Médica
Fonte: LAMPERT *et al*, 2009

O modelo avaliativo de Lampert e sua base heurística na percepção dos atores implicados (*stakeholders*) no desenvolvimento dos currículos nas escolas médicas representa um avanço importante na avaliação curricular em Educação Médica no país. Tanto que está sendo utilizado pela Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) em um projeto intitulado “Avaliação de Tendências de Mudanças nos Cursos de Graduação das Escolas Médicas Brasileiras” (LAMPERT *et al*, 2009). Ele também apresenta algumas potencialidades que podem torná-lo um instrumento heurístico mais robusto, particularmente se incluir outros grupos de *stakeholders* implicados no desenvolvimento e implementação dos currículos médicos e fizer uso de outras técnicas de pesquisa, a exemplo da análise documental, da observação de campo e, nos casos em que se pretender uma autêntica *avaliação formativa*, da pesquisa-ação.

Não obstante coletar percepções sobre o estágio atual de desenvolvimento e implementação dos currículos nas escolas médicas, o modelo de Lampert, em busca de um processo de formalização que supõe a linearidade do processo de implantação de currículos, transforma tecnicamente os dados recorrendo a procedimentos de quantificação e de elaboração de tipologias. Os processos propriamente relacionados ao movimento das complexas interações sociais que têm lugar no contexto das escolas médicas, e que dada a sua intensidade ontológica, são o escopo privilegiado das abordagens qualitativas de pesquisa (DEMO, 2000), não são captados. Trata-se de dois itens metodológicos que poderiam tê-lo tornado mais robusto para a heurística avaliativa. Contudo, como sua finalidade é explicitamente apontar tendências, podendo ensejar aprofundamentos por outras abordagens heurísticas, creio que ele cumpre bem o seu papel, necessitando, porém, de outros modelos que o complementem.

Outra consideração importante é que o processo de implantação de um currículo, que é uma tendência central de pesquisa em Educação Médica atualmente (REGEHR, 2004), com ser conduzida por agentes humanos em interação social, é atravessada por 'significado' e 'intencionalidade', categorias básicas das abordagens qualitativas de pesquisa (MINAYO, 2006). Contudo, no esteio da busca da melhor evidência na pesquisa em Educação Médica, pouca atenção tem sido dada pela literatura à pertinência de teorias e métodos das Ciências Sociais à conformação de modelos de avaliação de currículos médicos, ainda que a importância da utilização de métodos qualitativos tenha sido objeto de debate entre os pesquisadores do campo (STACY; SPENCER, 2000; PRIDEAUX, 2002; POPE, 2005; ATKINSON; PUGSLEY, 2005; KENNEDY; LINGARD, 2006).



As constatações mencionadas acima, a partir do mapa da literatura concernente ao estado da questão desta pesquisa, sugerem que as avaliações de processo e de desfechos dos currículos médicos em implantação e mudança apresentam as seguintes deficiências: (1) confundem fenômenos de diferentes ordens ontológicas, tratando os fenômenos educacionais/educativos como se pertencessem à mesma ordem os fenômenos mórbidos, sem considerar que aqueles pertencem, na verdade, à ordem do humano; (2) carecem de fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos capazes de abarcar a complexidade do currículo, bem como de vincular a agência humana, própria do âmbito microsocial, inerente ao currículo realizado na prática, à totalidade social histórica, própria do âmbito macrosocial; (3) não consideram na formulação do currículo como objeto científico a diversidade teórica do campo curricular, principalmente quanto às teorias críticas e pós-críticas, que é necessária ao questionamento

sobre a natureza do conhecimento veiculado, sobre os interesses políticos que subjazem à conformação do currículo e à regulação da subjetividade e identidade que é efeito de determinada prática curricular.

Não obstante essas lacunas, que se inserem no campo de reflexão sobre a natureza do currículo como objeto de pesquisa e sobre a metodologia adequada para a sua apreensão, percebe-se que as abordagens hegemônicas de avaliação da efetividade de currículos médicos, baseadas na Epidemiologia, negligenciam a multiplicidade de modelos que o campo da Avaliação produziu em seu processo de autoconstituição como disciplina científica (SHADISH *et al*, 1991; STUFFLEBEAM *et al*, 2000; FITZPATRICK *et al*, 2004; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007), fundamentados nas Ciências Sociais (HOUSE, 1993). Ainda que alguns estudos tenham salientado a sua importância em contribuir para o avanço na busca da melhor evidência científica em Educação Médica (MAUDSLEY, 2001; CURRAN *et al*, 2003).

Entendo, pois, que a questão teórico-metodológica da avaliação curricular em Educação Médica ainda está por ser respondida no âmbito da pesquisa, sendo necessário delimitar as bases epistemológicas das abordagens investigativas que dela se ocupem, bem como as categorias estruturantes da apreensão do currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo. Minha perspectiva é que se deve empreender uma pesquisa metodológica em avaliação curricular a partir da análise epistemológica do macro-campo da Avaliação Educacional, bem como que se deve adotar um quadro teórico mais amplo no âmbito das Ciências da Educação e dos estudos sobre o Currículo, em particular. Nesse desiderato, no próximo capítulo, identifico o marco teórico-metodológico de tal empreendimento.

3 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesse período de inovação especulativa, a tarefa da filosofia da ciência é árdua: é necessário explicitar o que o trabalho científico contém de questões filosóficas. Não é o caso de sobrecarregar a ciência: é preciso mergulhar nas disciplinas que a compõem para extrair uma visão do universo. Em resumo, trata-se de elaborar uma “tentativa de cosmologia”, mesmo sabendo que o “esquema especulativo” que perfaz sua alma depende de conhecimentos científicos que são superados e se renovam. (SAINT-SERNIN, 2005, p. 703).

Para responder as questões formuladas ao longo do percurso inicial da pesquisa, julguei pertinente empreender uma pesquisa metodológica. Segundo Demo (1995), a metodologia é disciplina instrumental para o cientista social, e como campo autônomo de pesquisa tem por foco as seguintes preocupações: (1) o questionamento da *cientificidade da produção científica*, colocando em discussão a sua demarcação; (2) o questionamento da *construção do objeto científico*, cuja questão mais incisiva seria o desvendamento da concepção de realidade que está por trás da opção metodológica, dela dependente e mesmo decorrente; e (3) o estudo das *abordagens metodológicas* clássicas e atuais, bem como alternativas. A pesquisa metodológica consiste, pois, em “inquirir métodos e procedimentos a serviço da cientificidade, polêmicas e paradigmas metodológicos, usos e abusos, tanto em âmbito mais epistemológico, quanto de controle empírico.” (DEMO, 2000, p. 21). Neste capítulo, indico o marco teórico-metodológico deste estudo, enfocando os principais conceitos concernentes à relação entre epistemologia e avaliação, num primeiro momento, e à relação entre pesquisa metodológica e concepção pragmática de investigação científica, num momento posterior, com o objetivo de contemplar as questões que emergem das lacunas identificadas no campo da avaliação curricular em Educação Médica.

3.1 Marco teórico da pesquisa

3.1.1 Demarcação científica da avaliação

Para Japiassu (1986), todo saber humano relaciona-se a um pré-saber: “O *pré-saber*, devemos notar, é uma realidade cultural relativa ao saber ou à ciência.” (Ibid., p. 18, grifo do autor). Existe, portanto, no âmbito da Avaliação, um pré-saber ao qual se pode referir ao procurar a constituição histórica daquele campo científico. Avaliar é, certamente, um ato inerente ao processo de cognição do ser humano, um

processo psicológico superior, para utilizarmos um conceito devido a Vigotsky. É uma tomada de posição frente ao vivido, um julgamento subjetivo acerca da realidade, o engendramento de um novo devir para a nossa existência. Para Lima (2008, p. 159), trata-se da avaliação vulgar ou informal, ou seja,

uma ação espontânea passível de ser praticada por qualquer ser humano acerca de qualquer objeto ou coisa e que requer a sua capacidade individual de percepção como antecedente ao ato de julgar ou avaliar. Talvez resultante de uma necessidade instintiva de sobrevivência, o homem avalia de forma natural e assistemática. Esse tipo de avaliação de senso comum ocorre a todo instante e em todos os lugares, tendo como agentes todas as pessoas de consciência.

No entanto, se se situar essa atividade humana inerente ao conhecimento do senso comum no âmbito da cognição cientificamente estruturada, é necessário buscar nos fundamentos da racionalidade científica a coerência lógico-semântica que determina a tomada de posição, o julgamento e o engendramento do devir como cientificamente válidos, ou seja, como dotados de convicção de verdade socialmente reconhecida. Nesse sentido, a realidade sob avaliação visada pela ciência, traduzida pelos objetos da pesquisa avaliativa, deve ser tanto descoberta quanto provada reflexivamente.

Assim, uma primeira questão é: O que é a Avaliação tal como a ciência a entende? Obviamente, ela não está distanciada de outras questões que a sucedem: Quais os seus usos e finalidades? Como ela está estruturada do ponto de vista epistemológico? Que matrizes epistêmicas lhe dão sustentação teórico-metodológica? Como devo posicionar-me frente a essas matrizes epistêmicas, tendo em vista a problemática e a realidade enfocada neste estudo, os currículos médicos em mudança? Essas questões impõem interrogar o campo da Avaliação em sua constituição como disciplina científica. Mas como fazê-lo? Que bases conceituais podem elucidar esse processo?

No desiderato de analisar o modo pelo qual a avaliação, enquanto disciplina científica, conforma modelos que a constituem, adoto, a exemplo de Lima (2008), em seu percurso de busca de um novo projeto epistemológico para o campo da Avaliação Educacional, a estratégia *topológica* de pesquisa proposto por Bruyne *et al* (1977). Com base nesse modelo, argumento que o que distingue a avaliação no âmbito do senso comum da avaliação cientificamente estruturada é que esta representa uma prática metodológica constituída pela interação dialética entre quatro pólos no campo autônomo da prática científica:

- O pólo epistemológico cuida da vigilância crítica do processo metodológico, visando à ruptura dos objetos científicos com os do senso comum. Garante a produção desses objetos e a

explicitação das problemáticas da pesquisa, e decide (1) das regras de produção e explicação dos fatos, e de transformação dos objetos científicos, e (2) da compreensão e da validade das teorias.

- O pólo teórico é o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos, tendo por função ser o instrumento mais poderoso da ruptura epistemológica face às pré-noções do senso comum, pelo estabelecimento de um corpo de enunciados sistemático e autônomo, de uma linguagem com suas regras e sua dinâmica próprias que lhe asseguram um caráter de fecundidade.
- O pólo morfológico é a instância que enuncia as regras de estruturação, de formação do objeto científico, impondo-lhe certa figura, certa ordem entre seus elementos. É o espaço configurativo onde se dá a representação e a articulação dos conceitos, dos elementos e das variáveis numa arquitetônica mais ou menos rigorosamente construída.
- O pólo técnico trata dos procedimentos de coleta das informações, das transformações destas últimas em dados pertinentes à problemática geral; tem a função de circunscrever os “fatos” em sistemas significantes, por protocolos de evidenciação experimental desses dados empíricos, visando confrontá-los com a teoria que os suscitou.

Descrevei, a seguir, conceitos utilizados em cada um dos quatro pólos supramencionados, enfatizando particularmente os seguintes: ‘epistemologia’, ‘paradigma’, ‘teoria’ e ‘modelo’.

3.1.1.1 Do conceito de ‘epistemologia’

Uma pesquisa metodológica tal como indicada acima pressupõe uma estratégia que parte da análise do modo como a ciência se constitui e estabelece sua auto-regulação, tarefa que remete ao papel e à contribuição de uma instância epistemológica no processo de pesquisa. Mas o que é ‘epistemologia’? Qual a sua função na reflexão sobre a ciência? Como ela se insinua na produção do conhecimento científico e no estabelecimento da credibilidade sobre o conhecimento produzido? Quais as lentes que ela estabelece para a apreensão substantiva da prática científica? Qual o seu papel pedagógico na criação científica?

Muitas são as perspectivas de resposta a essas questões, sobre as quais se têm debruçado os epistemólogos contemporâneos, a exemplo dos positivistas lógicos do Círculo de Viena, em particular Rudolf Carnap; de Karl R. Popper e seu racionalismo crítico; de Gaston Bachelard e seu racionalismo pedagógico; de Thomas S. Kuhn e sua teoria da estrutura das revoluções científicas; de Imre Lakatos e

sua metodologia das programas científicos de pesquisa; de Paul K. Feyerabend e sua epistemologia anárquica; de Willard van Orman Quine e sua epistemologia naturalizada; de Richard Boyd e seu realismo científico; e de Bas van Fraassen e seu empirismo construtivo. Essas epistemologias contemporâneas⁸ seguem-se a uma longa reflexão sobre conhecimento, verdade e método que esteve, no âmbito da Filosofia, vinculada à teoria do conhecimento, fato que tem criado uma dificuldade de delimitar conceitualmente a epistemologia quer no âmbito filosófico, quer no âmbito específico das ciências. Algumas tentativas de delimitação desse conceito situam-se num espectro que vai desde (1) aquelas que concebem a epistemologia como indiferenciada da filosofia tradicional, estabelecendo *a priori* os fundamentos da atividade científica, até (2) as que entendem a epistemologia como uma ciência empírica, demarcada totalmente em relação à Filosofia, passando (3) pela concepção de epistemologia como nova filosofia, instruída pelo avanço das ciências.

Hessen (2003), por exemplo, definindo 'Filosofia' como a auto-reflexão do espírito sobre seu comportamento valorativo teórico e prático, entende que, enquanto reflexão que se dá especificamente sobre o comportamento teórico, ou seja, sobre aquilo que chamamos de ciência, a Filosofia é 'teoria da ciência'. No âmbito da teoria da ciência, a 'teoria do conhecimento' é um seu constituinte, podendo ser denominada também de 'teoria material da ciência', ou de 'teoria dos princípios materiais do conhecimento humano', sendo definida como a 'teoria do pensamento verdadeiro', por oposição à lógica, definida como a 'teoria do pensamento correto'.

No que concerne à epistemologia, ainda numa acepção indiferenciada da Filosofia, ela é entendida, por exemplo, em Harré (1988), como sinônima de 'teoria do conhecimento'. Segundo esse autor:

É tarefa do epistemólogo demonstrar como é possível distinguir o conhecimento da crença na verdade e diferenciar a certeza da probabilidade. Este estudo é uma parte da filosofia da ciência. Os filósofos da ciência estão interessados em determinar até que ponto se deverá fazer fé em métodos de descoberta específicos. Ocupam-se também de questões epistemológicas de caráter mais geral, tal como a de saber se o conhecimento da existência das coisas e da matéria é mais certo do que o conhecimento dos efeitos que as coisas e a matéria exercem sobre os nossos sentidos. (HARRÉ, 1998, p. 15).

⁸ De acordo com Zilles (2005), as epistemologias contemporâneas convergem nos seguintes pontos: (1) a iniciativa do sujeito na construção da ciência; (2) o discernimento cuidadoso quanto à diferença da natureza dos vários elementos de qualquer sistematização científica, tais como método, símbolos, sistema, ontologia etc.; (3) a diferença entre conhecimento científico e conhecimento filosófico; e (4) a busca de maior cientificidade das próprias ciências dentro de seus próprios limites.

Essa é também a aceção de Scriven (1991), no campo da Avaliação. Para ele, 'epistemologia' é a "teoria do conhecimento. A matéria que se preocupa com que tipos de conhecimento nós temos ou podemos ter através dos vários meios de investigação a nossa disposição." (Ibid., p.133).

Em Lalande (1999), de modo mais delimitado, porém ainda sem uma demarcação radical em relação à Filosofia, 'epistemologia' designa o estudo das ciências, sendo essencialmente, num sentido fundacionalista, "o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), o seu valor e a sua importância objetiva." (p. 313). Seguindo-se a essa definição, afirma que a 'epistemologia' é distinta da 'metodologia', subdivisão da 'lógica', a qual, segundo Lalande, tem por objeto o estudo dos métodos científicos; e da 'teoria do conhecimento', que é, para esse autor, o estudo da relação que o *sujeito cognoscente* e o *objeto cognoscível* mantêm entre si no ato de conhecer; ou, em outras palavras, a análise reflexiva e *a priori* do ato de conhecer. A epistemologia se constitui, pois, na introdução desta e no seu auxiliar indispensável, por estudar o conhecimento em pormenor e *a posteriori* na diversidade das ciências e dos objetos, antes de fazê-lo na unidade do espírito.

Num pólo radicalmente oposto, caracterizado como anti-fundacionalista, e demarcando totalmente a epistemologia em relação à Filosofia, temos, por exemplo, a perspectiva da 'epistemologia naturalizada' proposta por Quine (1977), que concebe a epistemologia como uma ciência empírica do conhecimento, vinculada à Psicologia, que se dedica aos problemas epistemológicos das ciências e que, portanto, compartilha com elas suas mesmas limitações. Nesse sentido, a epistemologia naturalizada, ao contrário das teorias tradicionais do conhecimento, tal como aparecem, por exemplo, em Lalande, não visa a um estabelecimento definitivo do saber, mas, apenas, propõe soluções científicas para os problemas epistemológicos do mesmo modo que as teorias científicas, em geral, propõem soluções para os problemas que enfocam. Numa palavra, uma teoria epistemológica é uma teoria científica que emprega os mesmos meios que estão ao alcance dos cientistas em geral. E, em sendo naturalista, tal perspectiva de epistemologia entende que se deve investigar o próprio fenômeno do conhecimento, o qual é concebido como um fenômeno natural como outros do mundo físico, cujo processo de construção, no que concerne ao raciocínio e à cognição humana devem ser considerados como essenciais e úteis ao progresso da epistemologia.

Numa postura intermediária entre as concepções tradicional e naturalizada está o filósofo francês Gaston Bachelard, o qual, com seu racionalismo pedagógico, pretende fundar a epistemologia como a filosofia que a ciência merece, estruturada a partir de uma razão polêmica instruída pelos avanços das ciências (BACHELARD, 1991). Seguindo Bachelard, Japiassu (1986) distingue duas formas de conhecimento: (1) o conhecimento pressuposto pela concepção tradicional de epistemologia é entendido como um 'conhecimento-estado', que o primeiro chamará de 'epistemologia fixista', em oposição ao (2) 'conhecimento-processo', que será chamada por Bachelard de 'epistemologia continuísta'.

A primeira noção, identificada por Japiassu (1986) à concepção de epistemologia tradicional em Lalande, toma a epistemologia como uma disciplina especial no interior da Filosofia, sendo "para" a ciência ou "sobre" a ciência, mas não obra dos próprios cientistas. Sendo um simples pretexto para filosofar, ela manifesta três funções clássicas: (1) situar o lugar do conhecimento científico dentro do domínio mais amplo do saber; (2) estabelecer os limites do conhecimento científico, que não pode tudo conhecer; e (3) buscar a natureza da ciência, entendida, assim, como um *objeto ideal*, e não em sua gênese e estruturação progressiva. "As questões colocadas por esse tipo de epistemologia referem-se sobretudo à *possibilidade* do conhecimento. Ela não se interroga sobre suas *condições concretas* de elaboração, de gênese, de organização, de estruturação ou de crescimento." (JAPIASSU, 1986, p. 27, grifos do autor).

A segunda noção, por outro lado, vê o conhecimento como um *devoir*, como uma história que progressiva e incessantemente fazem-nos apreender a realidade cognoscível.

A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este *devoir* e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo. É nesse sentido que podemos conceituá-la como essa disciplina cuja função essencial consiste em submeter a prática dos cientistas a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, toma por objeto, não mais uma ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade, de coerência ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em *vias de se fazerem*, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva. (JAPIASSU, 1986, p. 27-28, grifos do autor).

Numa mesma linha de raciocínio, Bruyne *et al* (1977) distinguem duas funções da epistemologia: (1) uma função *metacientífica*, refletindo *a posteriori* sobre as ciências, sobre seus princípios, fundamentos e validade; e (2) uma função *intracientífica*, representando um pólo intrínseco à pesquisa científica. A segunda função é ressaltada pelos autores, em detrimento da primeira, por entenderem que a concepção e o desenvolvimento das ciências exigem uma epistemologia que não seja fixista, regendo

as ciências a partir de fora, mas, ao contrário, uma epistemologia ligada à própria produção da ciência, no âmbito de suas várias disciplinas, cujas epistemologias aproximam-se umas das outras.

Esta concepção da epistemologia como reflexão, vigilância interna da ciência sobre seus procedimentos e seus resultados, é a única que respeitará o caráter constantemente aberto das ciências sem lhes impor dogmaticamente exigências ilusórias de fechamento. (Ibid., p. 41).

Para os autores, uma ciência das ciências é possível, mas não corresponde a uma *metaciência* que tenda para uma compreensão absoluta das ciências. Trata-se de uma

reflexão dos próprios pesquisadores sobre os instrumentos de conhecimento dos quais suas ciências dispõem, reflexão com vistas a superar as crises revendo a pertinência dos conceitos, das teorias e dos métodos diante das problemáticas que são objeto de suas investigações. (BRUYNE *et al*, 1977, p. 42).

A partir dessa perspectiva de uma epistemologia que se desenvolve internamente às próprias práticas científicas, eles colocam o problema do conteúdo da reflexão epistemológica, que se enriquece com a colaboração das diversas disciplinas, ao trocarem interdisciplinarmente as suas reflexões epistemológicas específicas. Daí se constitui uma *epistemologia geral* que é a articulação das *epistemologias internas* que se fecundam mutuamente, e cujos métodos são, necessariamente, múltiplos.

Os pesquisadores encontrarão na reflexão epistemológica não apenas os fundamentos para se assegurarem do rigor, da exatidão, da precisão de seu procedimento, como também preciosas indicações que guiarão a indispensável imaginação da qual deverão dar provas para evitar os obstáculos epistemológicos e para conseguirem fazer progredir o conhecimento dos objetos que investigam. Eles se apoiarão, portanto, em considerações formais, saídas da lógica, e em considerações concretas, ligadas à história de suas práticas e de seu domínio científico (epistemologia interna), à história do conjunto das disciplinas científicas (epistemologia geral). (BRUYNE *et al*, 1977, p. 43-44).

Nesse sentido, a epistemologia é um domínio não sistemático e não empírico, características que asseguram sua fecundidade e sua função crítica e polêmica. Portanto, na ótica daqueles autores, a epistemologia não pode estar completamente distanciada da Filosofia, contrariamente às aspirações do positivismo. Mas a Filosofia, em sua relação com a epistemologia, é referida à prática científica, onde todo pesquisador, torna-se um filósofo, obrigando-se a se colocar questões epistemológicas para ajudá-lo a resolver os problemas que encontra em suas abordagens e a elaborar soluções teóricas válidas. “O pesquisador como *prático* se refere forçosamente a uma epistemologia interna específica; como *metodólogo*, coloca-se, além disso, questões de epistemologia geral que só podem ajudar o bom andamento de sua pesquisa.” (BRUYNE *et al*, 1977, p. 44-45, grifos dos autores).

Com base na perspectiva de Bruyne *et al* (1977), o pólo epistemológico desta pesquisa tem a finalidade de permitir a reflexão sobre as condições de possibilidade de construção e de transformação do currículo como objeto científico em uma dada disciplina, qual seja a Avaliação Curricular, bom como de explicitação de problemáticas a ele inerentes.

Nesse desiderato, para o desenvolvimento dos processos de investigação, é necessário converter a questão de pesquisa em certa problemática, a qual se acha vinculada a suposições filosóficas de que partem os pesquisadores sobre a realidade e sua apreensão científica. Essas suposições filosóficas recebem distintas denominações, tais como 'paradigmas de pesquisa' em Kuhn (1998) e em Guba (1990), 'programas de pesquisa' em Lakatos (2008), 'esquemas de inteligibilidade' em Berthelot (1990), e 'alegações de conhecimento' em Creswell (2007a). Para os fins deste trabalho, considero que os pesquisadores conformam suas problemáticas, enquadrando as questões de pesquisa em um dado 'paradigma'.

3.1.1.1 Do conceito de 'paradigma'

O termo 'paradigma' teve grande proeminência a partir do trabalho seminal de Thomas Kuhn (1998), ainda que uma definição clara e precisa não tenha sido efetuada nessa obra, ensejando debates e tentativas posteriores de sua delimitação conceitual. Uma delas, que considero particularmente didática, é aquela empreendida por Guba (1990). Para ele, o termo 'paradigma' refere-se a um conjunto de crenças que guiam a investigação científica disciplinada, dando conta de responder a três questões fundamentais: (1) ontológica, ou seja, sobre a natureza do cognoscível, ou sobre a natureza da realidade, (2) gnosiológica⁹, ou seja, sobre a natureza da relação entre o sujeito cognoscente e o conhecido ou cognoscível, e (3) metodológica, ou seja, sobre como se deve obter conhecimento válido, tendo em vista as respostas às duas questões anteriores. As respostas a essas três questões são construções humanas, e servem de ponto de partida ou pressuposições que determinam o que é a investigação científica e como ela deve ser praticada, não podendo ser confirmadas nem infirmadas. Guba (1990) e Lincoln e Guba (2005) caracterizaram quatro sistemas de crenças ou paradigmas, conforme as respostas possíveis àquelas três questões: (1) positivismo, (2) pós-positivismo, (4) construtivismo e (3) teoria crítica.

⁹ No original, em inglês, o autor escreve "*epistemological question*". Contudo, para uma maior clareza conceitual deste texto, traduzo essa expressão por 'questão gnosiológica', entendendo que, seguindo Lalande (1999), o termo 'epistemologia' e seus correlatos aproximam-se do *estudo das ciências*, enquanto que o termo 'gnosiologia' e seus correlatos se aplicam à "análise reflexiva do ato ou da faculdade de conhecer" (Ibid., p. 449), mais de acordo com a definição proposta por Guba (1990).

As crenças básicas do *positivismo*, paradigma comprometido com a natureza “verdadeira” da realidade e em descobrir como ela “verdadeiramente” opera, visando prever e controlar os fenômenos naturais, podem ser descritas como segue:

- **Ontologia realista:** A *realidade* existe independente da consciência humana e é governada por leis e mecanismos naturais e imutáveis. O conhecimento dessas entidades, leis e mecanismos é convencionalmente sumarizado sob a forma de generalizações atemporais e livres de contexto. Algumas dessas generalizações podem tomar a forma de leis causais.
- **Gnosiologia dualista/objetivista:** Tanto é possível como essencial ao investigador adotar uma postura distante e não interativa com a realidade. Valores vieses e outros fatores confundidores são, portanto, automaticamente excluídos para não influenciarem os resultados.
- **Metodologia experimental/manipulativa:** Questões e/ou hipóteses são formuladas sob a forma proposicional e submetidas a testes empíricos (verificação) sob condições cuidadosamente controladas.

As crenças básicas do *pós-positivismo*, entendido como versão modificada do *positivismo*, visando superar suas limitações, podem ser descritas como segue:

- **Ontologia realista crítica:** A *realidade* existe, mas nunca pode ser plenamente apreendida. Ela é dirigida por leis naturais que somente podem ser incompletamente entendidas.
- **Gnosiologia objetivista modificada:** A objetividade continua como um regulador ideal, mas ela pode somente ser aproximada, com ênfase especial colocada sobre guardiões externos tais como a crítica da tradição e a crítica da comunidade científica.
- **Metodologia experimental/manipulativa:** Enfatiza o multiplismo crítico, pensado como uma forma elaborada de triangulação. Equilíbrio entre rigor e relevância, precisão e riqueza, elegância e aplicabilidade e descoberta e verificação é assegurado, fazendo-se investigações em cenários onde os fenômenos naturalmente ocorrem (perspectiva naturalista), podendo usar métodos qualitativos, dependendo mais da teoria fundamentada, e reintroduzindo a descoberta dentro do processo investigativo.

As crenças básicas do *construtivismo*, paradigma que se propõe a substituir o *positivismo* e o *pós-positivismo*, podem ser descritas como segue:

- **Ontologia relativista:** Realidades existem na forma de múltiplas construções mentais, social e experiencialmente baseadas, locais e específicas, dependentes para a sua formação e conteúdo das pessoas que as sustentam.
- **Gnosiologia subjetivista:** Investigador e objeto de investigação são fundidos em uma entidade única. Os achados são literalmente a criação do processo de interação entre ambos.
- **Metodologia hermenêutica e dialética:** Construções individuais são eliciadas e refinadas hermeneuticamente e comparadas e contrastadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou poucas construções sobre as quais há consenso substancial.

As crenças básicas da *teoria crítica*, que pode ser entendida como 'investigação ideologicamente orientada', incluindo perspectivas diversas como o neo-marxismo, o materialismo, o feminismo, o *freireanismo*, a pesquisa participante e outros movimentos similares, além da própria teoria crítica, podem ser descritas como segue:

- **Ontologia realista crítica:** Como no pós-positivismo.
- **Gnosiologia subjetivista:** No sentido de que os valores atravessam a investigação.
- **Metodologia dialógica, transformativa:** Elimina a falsa consciência e potencializa e facilita a transformação.

A comparação entre os quatro paradigmas pode ser vista no *Quadro 7*.

Quadro 7 – Caracterização dos paradigmas de investigação consoante três questões fundamentais

QUESTÃO CONCERNENTE A...	Paradigma Positivista	Paradigma Pós-Positivista	Paradigma Construtivista	Paradigma da Teoria Crítica
Ontologia	Realismo ingênuo – realidade “real”, mas inteligível	Realismo crítico – realidade “real”, mas apenas imperfeitamente e probabilisticamente inteligível (apreensível)	Relativismo – local e realidades especificamente construídas	Realismo histórico – realidade virtual influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero cristalizados ao longo do tempo
Gnosiologia	Dualista/objetivista; descobertas verdadeiras	Dualista/objetivista modificada; tradição crítica/comunidade; descobertas provavelmente verdadeiras	Transacional/subjetivista; descobertas criadas	Transacional/subjetivista; descobertas mediadas por valores
Metodologia	Experimental/manipulativa; verificação de hipóteses; métodos, sobretudo, quantitativos	Experimental/manipulativa modificada; pluralismo crítico; falsificação de hipóteses; pode incluir métodos qualitativos	Hermenêutica/dialética	Dialógica/dialética

Fonte: GUBA, 1990; LINCOLN; GUBA, 2005

Contudo, considero importante delimitar outros conceitos que estão associados à compreensão da empresa científica, e que não podem ser confundidos com o conceito de 'paradigma'. Domingues (2004) propôs restringir o termo 'paradigma' a seu uso intelecto-científico, distinguindo-o da palavra 'modelo', aproximando, pois, o 'paradigma' da teoria no sentido lato e integrando o 'modelo' ao método propriamente dito. Tal distinção, na ótica do autor, impõe-se em virtude da necessidade de fazer jus a um estado de coisas que caracteriza as ciências em geral e as ciências humanas em particular, segundo o qual o campo das atividades científicas comporta: (1) uma dimensão teórica em cujo interior se formula o problema a ser investigado, se postula algo a respeito da realidade, se elege uma parte ou segmento do real como elemento ou princípio explicativo—uma força, um ente, um objeto; e (2) uma dimensão metódica, instalada pela teoria e guiada por ela, a qual se encarregará, entre outras coisas, de contrastar a teoria em relação à realidade, servindo-se de técnicas e de procedimentos apropriados. Segundo Domingues (2004, p. 52):

Num tal estado de coisas, o paradigma aparecerá do lado da teoria e consistirá: 1) seja naquele segmento do real que aloja o princípio das coisas ou o ente tido como a realidade por excelência que, enquanto tal, dá a chave do mundo dos homens e das coisas (é assim que se fala do paradigma cosmológico, do paradigma teológico, do paradigma da natureza ou do mundo-máquina, do paradigma da história etc., em que o Cosmo, Deus, a Natureza, a História aparecem respectivamente como princípio unificador e ordenador); 2) seja naquela disciplina que, por ser mais bem fundada e mais bem sucedida em seu esforço por conhecer o real (portanto mais científica), funciona como arquétipo ou exemplo a ser seguido pelas outras, tidas como mais atrasadas em relação a ela (é assim que se fala do paradigma da cosmologia, da teologia, da geometria, da física, da biologia, da história, da lingüística etc. sendo o paradigma, no caso, menos o objeto a que se reportam do que a teoria que instalam).

Em síntese, quando se trata de dar à Avaliação o estatuto de disciplina científica, deve-se partir da formulação, pelos avaliadores, de problemáticas, a partir do enquadramento das questões propostas no início do empreendimento heurístico avaliativo em um *paradigma*. A resultante desse processo é a conformação de diferentes *modelos* heurísticos de avaliação com base em suposições sobre a natureza do objeto avaliado (*ontologia*), sobre o modo como se relacionam o avaliador e o objeto avaliado (*gnosilogia*) e sobre como obter conhecimento válido sobre o objeto avaliado (*metodologia*). Mas antes de continuar meu raciocínio, cabe delimitar conceitualmente os termos 'teoria' e 'modelo'.

3.1.1.2 Do conceito de 'teoria'

Para Scriven (1991), o termo teoria correlaciona-se com um conjunto de relatos sobre um campo de fenômenos, gerando ao menos explicações e algumas vezes, também, previsões e generalizações, freqüentemente, mas não necessariamente envolvendo entidades teóricas que não são diretamente observáveis. Trata-se, segundo ele, de um luxo para os avaliadores, uma vez que ela não é ainda essencial para as explicações, e as explicações, por seu turno, não são essenciais para 99% de todos os avaliadores. De acordo com ele, algumas teorias em Avaliação são teorias sobre a avaliação em um campo particular, enquanto outras são sobre a avaliação em geral. Estas, que são de interesse para esta pesquisa, incluem uma ampla gama de esforços desde o discurso lógico da Avaliação—relatos gerais sobre a natureza da avaliação e como as avaliações podem ser justificadas—, passando pela meta-metodologia para teorias sociopolíticas sobre seu papel em tipos particulares de cenários, até modelos que são freqüentemente simples metáforas para, conceptualizações de, ou paradigmas ou metateorias para a Avaliação. Para o autor, a mais aguda e detalhada análise das teorias em Avaliação foi feita por Shadish *et al* (1991).

Segundo esses autores, uma teoria avaliativa ideal descreveria e justificaria por que certas práticas avaliativas levariam a tipos particulares de resultados através de situações com as quais os avaliadores são confrontados. Nesse sentido, ela teria o papel de (1) tornar claros as atividades, os processos e os objetivos da avaliação; (2) explicar as relações entre as atividades avaliativas e os processos e os objetivos que essas atividades facilitam; e (3) testar empiricamente as proposições formuladas, com o objetivo de identificar aquelas que conflitam com a pesquisa avaliativa e com o conhecimento já sedimentado sobre a avaliação. No campo da avaliação, os autores propõem cinco descritores fundamentais para a análise das mudanças na teoria da avaliação, que podem ser vistos no *Quadro 8*.

Quadro 8 – Descritores teóricos de análise dos modelos de Avaliação Educacional

INDICADOR	DESCRIÇÃO
Programação social	As formas através das quais as políticas e os programas sociais desenvolvem-se, melhoram e mudam, especialmente no que concerne aos problemas sociais
Construção do conhecimento	As formas através das quais os pesquisadores aprendem sobre as ações sociais
Valoração	As formas através das quais os valores podem ser atribuídos às descrições do programa
Uso do conhecimento	As formas através das quais a informação produzida pelas ciências sociais é usada para modificar as políticas e os programas
Prática avaliativa	As táticas e as estratégias que os avaliadores seguem em seu trabalho profissional, especialmente no que concerne aos constrangimentos com os quais são confrontados

Fonte: SHADISH *et al*, 1991

Esse modo de compreender a relação entre *teoria* e *pesquisa avaliativa*, a meu ver, é limitada, pois considera a questão epistemológica como um dos indicadores a serem analisados na consideração das mudanças nas teorias avaliativas que emergiram historicamente no desenvolvimento do campo da Avaliação, diluindo a sua importância na estruturação dos modelos teórico-metodológicos da Avaliação Educacional. Dada a configuração metodológica proposta para este trabalho, é necessário dar primazia à questão epistemológica na análise da teoria e dos modelos avaliativos presentes no campo da Avaliação e que estão à disposição dos avaliadores para a consecução do seu trabalho.

Outra perspectiva, formulada por Patton (2002), trata das principais tradições e orientações teóricas que estruturam os métodos utilizados na prática da pesquisa avaliativa. O autor descreve-as a partir de questões fundantes sobre a realidade, as quais podem ser empregadas para a compreensão e o controle do objeto sob avaliação (*Quadro 9*).

Quadro 9 – Tradições e orientações teóricas que estruturam a prática da pesquisa avaliativa

TRADIÇÕES E ORIENTAÇÕES TEÓRICAS	QUESTÕES FUNDANTES	QUESTÕES FUNDANTES PARA A AVALIAÇÃO
Etnografia	Qual é a cultura deste grupo de pessoas?	Como a cultura deste grupo interfere na experiência sobre o objeto avaliado?
Auto-etnografia e formas evocativas de investigação	Como minha própria experiência desta cultura conecta-se com e oferece <i>insights</i> sobre esta cultura, situação, evento e/ou modo de vida?	Como minha própria experiência desta cultura conecta-se com e oferece <i>insights</i> sobre o modo como esta cultura interfere na experiência sobre o objeto avaliado?
Abordagens positivistas, realistas e analíticas	O que está realmente acontecendo no mundo real? O que podemos estabelecer com algum grau de certeza? Quais são as explicações plausíveis para padrões verificáveis? O que é a verdade tal como a obtemos? Como podemos estudar um fenômeno de tal modo que nossos achados correspondam, tanto quanto possível, ao mundo real?	O que está realmente acontecendo com o objeto avaliado? O que podemos estabelecer com algum grau de certeza sobre ele? Quais são as explicações plausíveis para padrões verificáveis do objeto avaliado? O que é a verdade sobre o objeto avaliado e como a obtemos? Como podemos avaliar um objeto de tal modo que nossos achados correspondam, tanto quanto possível, ao mundo real?
Construção social e construtivismo	Como as pessoas neste cenário têm construído a realidade? Quais são suas percepções reportadas, “verdades”, explicações, crenças e visões de mundo? Quais são as conseqüências de suas construções para seus comportamentos e para os comportamentos daqueles com quem interagem?	Como as pessoas neste cenário têm construído o objeto avaliado? Quais são as suas percepções reportadas, “verdades”, explicações, crenças e visões sobre ele? Quais são as conseqüências de suas construções para seus comportamentos e para os comportamentos daqueles com quem interagem, em relação ao objeto avaliado?
Fenomenologia	Qual é o significado, a estrutura e a essência da experiência vivida deste fenômeno para esta pessoa ou grupo de pessoas?	Qual é o significado, a estrutura e a essência da experiência vivida do objeto avaliado para esta pessoa ou grupo de pessoas?
Investigação heurística	Qual é minha experiência deste fenômeno e a experiência essencial de outros que também experienciam esse fenômeno intensamente?	Qual é minha experiência do objeto avaliado e a experiência essencial de outros que também experienciam o objeto avaliado intensamente?

Fonte, PATTON, 2002

Quadro 9 – Tradições e orientações teóricas que estruturam a prática da pesquisa avaliativa (continuação)

TRADIÇÕES E ORIENTAÇÕES TEÓRICAS	QUESTÕES FUNDANTES	QUESTÕES FUNDANTES PARA A AVALIAÇÃO
Etnometodologia	Como as pessoas tomam sentido de suas atividades cotidianas de tal modo que elas se comportem de formas socialmente aceitáveis?	Como as pessoas tomam sentido de suas atividades cotidianas no âmbito do objeto avaliado de tal modo que elas se comportem de formas socialmente aceitáveis em relação a ele?
Interacionismo simbólico	Qual conjunto de símbolos comuns e entendíveis tem emergido para dar significado para as interações entre as pessoas?	Que conjunto de símbolos comuns e entendíveis tem emergido para dar significado para as interações entre as pessoas no âmbito do objeto avaliado?
Hermenêutica	Quais são as condições sob as quais uma ação humana tem lugar ou um produto foi produzido e que tornam possível interpretar seu significado?	Quais são as condições sob as quais uma ação humana tem lugar ou um produto foi produzido e que tornam possível interpretar a ação humana e a produção de um produto no âmbito de um objeto avaliado?
Análise narrativa	Que esta narrativa ou história revela sobre a pessoa e sobre o mundo de onde ela vem? Como essa narrativa pode ser interpretada para que ela permita um entendimento de e ilumine a vida e a cultura que a criou?	Que esta narrativa ou história revela sobre o objeto avaliado? Como essa narrativa pode ser interpretada para que ela permita um entendimento de e ilumine o objeto avaliado que a criou?
Psicologia ecológica	Qual a relação entre o comportamento humano e o ambiente?	Qual a relação entre o comportamento humano e o contexto onde se situa o objeto avaliado?
Teoria sistêmica	Como e por que este sistema como um todo funciona tal como funciona?	Como e por que o todo deste objeto avaliado, enquanto sistema, funciona tal como funciona?
<i>Teoria do caos</i> , complexidade e dinâmica não-linear	Qual é a ordem subjacente, se há uma, a um fenômeno desordenado?	Qual é a ordem subjacente, se há uma, a um objeto avaliado que se apresenta como fenômeno desordenado?
Teoria fundamentada	Que teoria emerge de uma análise comparativa sistemática e fundamentada nos dados de tal modo a explicar o que tem sido visto e observado?	Que teoria emerge de uma análise comparativa sistemática e fundamentada nos dados de tal modo a explicar o que tem sido visto e observado em relação ao objeto avaliado?

Fonte, PATTON, 2002

Essa perspectiva também tem limitações visíveis. Em primeiro lugar, ela foi constituída precipuamente para a análise dos métodos qualitativos. Em segundo lugar, ela não distingue uma hierarquia epistemológica entre *paradigmas* ou *metateorias* (como a fenomenologia), *teorias de médio alcance* (como a etnometodologia) e *estratégias de pesquisa* (como a etnografia) diluindo também a primazia das questões epistemológicas sobre as questões teórico-metodológicas. Numa palavra, ela não permite acompanhar o movimento histórico de evolução do campo da avaliação, o que impede de constituir uma epistemologia regional desse campo que dê conta de sua auto-constituição como ciência. Minha perspectiva baseia-se no conceito de ‘pólo teórico’, trabalhado por Bruyne *et al* (1977) em sua estratégia metodológica quadripolar.

Na visão dos autores, o pólo teórico é o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos. É onde se dá a sua construção, a objetivação dos fenômenos de que se ocupa a pesquisa científica. Uma de suas principais características, para esses autores, é a de ser a confluência dos outros três pólos metodológicos: (1) do ‘pólo epistemológico’ com sua exigência de pertinência, (2) do ‘pólo morfológico’ com sua exigência de coerência, e (3) do ‘pólo técnico’ com sua exigência de testabilidade.

A teoria apresenta-se assim de três maneiras complementares, conforme seja abordada a partir de cada um dos três outros pólos metodológicos. Face ao pólo epistemológico, a teoria é um conjunto significativo pertinente a uma problemática da qual ele apresenta uma solução válida; face ao pólo morfológico, a teoria é um conjunto coerente de proposições que fornecem um quadro explicativo e compreensivo; face ao pólo técnico, a teoria é um conjunto de hipóteses falsificável, testável. (BRUYNE *et al*, 1977, p. 114).

Mas que é ‘teoria’ de que trata este pólo interno da metodologia da pesquisa. Em Lalande (1999), ‘teoria’ é, genericamente, uma construção especulativa do espírito, que liga conseqüências a princípios; e, por oposição ao conhecimento vulgar, é “aquilo que constitui o objeto de uma concepção metódica, sistematicamente organizada, e dependente, por conseqüência, na sua forma, de certas decisões ou convenções científicas que não pertencem ao senso comum.” (Ibid., p. 1128). Nesse sentido, ela tem a função de servir como “instrumento mais poderoso da ruptura epistemológica face às pré-noções do senso comum, devido ao estabelecimento de um corpo de enunciados sistemático e autônomo, de uma linguagem com suas regras e sua dinâmica próprias que lhe asseguram um caráter de fecundidade.” (BRUYNE *et al*, 1977, p. 102).

Como prática metodológica, ela é imanente a toda observação pertinente. “O processo científico não vai dos «dados» à teoria, mas parte de determinadas informações, mediatizadas por uma problemática, para uma formulação epistemológica de problemas e, em seguida, desses problemas para um corpo de hipóteses que forma a base de toda teorização.” (Ibid., p. 102). Sendo, pois, um dos elementos essenciais da construção da prática científica, a teoria dirige a experiência do real onde ela confronta os fatos que ela própria suscitou com seu sistema de hipóteses; numa palavra, ela implica a pesquisa empírica, a confrontação com o real que ela se propõe apreender. Nesse sentido,

uma teoria científica em geral não trata diretamente de fatos *atuais*, e sim de fatos *virtuais*, ou seja, de fatos esquemáticos, *completamente determinados na rede de conceitos* da própria teoria, mas *incompletamente determinados enquanto realizáveis aqui e agora* numa experiência. (GRANGER, 1994, p. 48, grifos do autor).

Toda investigação requer, nos seus começos, um processo de teorização, cuja gênese deve ser procurada no nível do pólo epistemológico.

A teorização inicia-se, portanto, no momento em que começa a pesquisa e a marcação constante e explícita do nível de teorização torna-se primordial; a posição dos objetos de investigação comanda a pertinência, a coerência e a verificabilidade das teorias. (BRUYNE *et al*, 1977, p. 108).

Diversos processos são propostos para a formulação de teorias, dentre os quais esses autores mencionam aqueles constantes do *Quadro 10*.

Quadro 10 – Origens do processo de teorização

Origem	DESCRIÇÃO
Indução	Permite a inferência do fato à lei, do caso singular ao universal, estando sempre submetida ao princípio da validade transitória até novas informações, só autorizando a produção de generalizações empíricas ou de conceitos genéricos
Acaso	A gênese de uma nova teoria, de um corpo de hipóteses, pode ser provocada pela descoberta, por puro acaso e por sorte, de fatos com os quais não se contava
Crítica	Demolição de todos os conceitos estabelecidos, adquiridos, cristalizados, “mumificados”, e dos quadros de referência teóricos, só sendo possível por oposição a objetos constituídos
Análise Comparativa	Substituta tradicional da experimentação nas Ciências Sociais, assume freqüentemente a forma quantitativista do teste estatístico, que pode fazer aparecer correlações inesperadas e suscitar assim novas hipóteses, ou mesmo novas teorias
Analogia Controlada	Pode ser considerada como o princípio unificador dos objetos submetidos à definição em sistemas teóricos, podendo ser um instrumento provisório de determinação das hipóteses
Intuição	Não se trata da intuição como conhecimento inefável e misterioso, mas da intuição como método elaborado que permite levar a reflexão ao próprio nível das problemáticas
Problemática	Concretamente, a fonte direta das teorias e das hipóteses deve ser vista principalmente na insistência dos problemas concretos que tanto as suscitaram quanto toda teorização anterior, permitindo submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade postos em relação pela questão que lhes é colocada

Fonte: BRUYNE *et al*, 1977

Particularmente no que concerne à ‘problemática’ como processo de teorização, que é de relevância para este trabalho, os autores argumentam que ela é como o lugar do erro constantemente retificado, bem como o fundamento de toda interrogação científica. Nesse sentido, a verdadeira idéia diretriz de toda investigação consiste em adaptar um método a um problema. Para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 90), a ‘problemática’ “é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados. Constitui uma etapa-charneira da investigação, entre ruptura e construção.” Trata-se de uma operação freqüentemente realizada em dois momentos: (1) fazer um balanço das diferentes problemáticas possíveis, elucidando os seus pressupostos, comparando-os e refletindo sobre as suas implicações metodológicas; e (2) escolha e construção progressiva da problemática própria de pesquisa, em função da dinâmica inerente ao trabalho de investigação, apoiando-se no confronto crítico das diversas perspectivas que se afiguram possíveis.

A problematização consistirá então em formular o seu projeto de investigação, articulando duas dimensões que se constituem mutuamente nele: uma perspectiva teórica e um objecto de investigação concreto, ou ainda, indissociavelmente, um olhar e o objeto desse olhar. [...] é igualmente explicitar o quadro conceptual da investigação, quer dizer, descrever o quadro teórico em que se inscreve a metodologia pessoal do investigador, precisar os conceitos fundamentais e as relações que eles têm entre si, construir um sistema conceptual adaptado ao objeto da investigação. (Ibid., p. 101).

No âmbito da concepção de epistemologia de que tratei na seção anterior, pressupõe-se que a formulação da teoria é um artefato de pesquisa, elaborada em linguagem simbólica, isto é, artificial, construída especificamente para finalidades científicas. De fato,

toda a ciência se produz numa linguagem, ou seja, mais geralmente num sistema simbólico. [...] O uso de um sistema simbólico não é apenas um traço acessório e secundário do conhecimento científico. Só pode haver ciência, no sentido estrito do termo, expressa, ou seja, que represente seus objetos num sistema simbólico. (GRANGER, 1994, p. 51-52).

Nessa medida a linguagem simbólica é um sistema fechado, onde a construção de novos signos, se for admitida, é submetida a regras, e comporta conceitos de tipo *semântico*, que se referem a aspectos dos fenômenos, e conceitos de tipo *sintático*, cujo papel é articular outros conceitos. Ambos os tipos de conceitos são, de fato, dois aspectos indissociáveis dos sistemas teóricos. Em conseqüência, dois aspectos fundamentais se destacam da teoria: (1) o aspecto de *explicitação do sentido*, que é o aspecto significativo dos sistemas teóricos, enquanto comportam conceitos cuja compreensão deve ser intersubjetivamente evidente, manifestando a dependência de toda teoria para com a sua problemática; e (2) o aspecto de *formulação lógica*, que é o aspecto propriamente sintático assumido pelos sistemas teóricos como articulações de proposições segundo regras de derivação lógica, sendo o pré-requisito da realização empírica da teoria. No primeiro aspecto, a teoria manifesta sua consistência semântica, enquanto que no segundo ela obtém sua unidade formal e lógica, permitindo-lhe operações sintáticas no interior de seus objetos de análise.

Segundo Bruyne *et al* (1977), a teoria funda um corpo de hipóteses metodicamente construído visando à prova experimental, isto é, visando ao confronto com a realidade das informações recolhidas, cuja sistematicidade de elaboração encontra sua expressão no pólo morfológico da pesquisa. Tal corpo de hipóteses é expresso através de um sistema de proposições, que são de dois tipos: (1) a 'proposição sintética', que é a forma lógica que a hipótese assume para submeter-se ao teste empírico, e (2) a 'proposição analítica' que é uma tautologia, cuja função é operar a ligação entre proposições sintéticas. Outrossim, há, nesse sistema de proposições, uma proposição universal que permite sintetizar um grande número de leis hipotéticas particulares, constituindo-se no próprio coração da teoria, pois permite e suscita observações bem mais complexas do que simples constatações empíricas. Deve-se

lembrar que as proposições contêm conceitos que devem ser homogêneos, pertencer a famílias semânticas equivalentes, e ser articulados e conectados entre si e distribuídos na rede complexa de proposições.

Com base nessa discussão, é bem de ver que parto da premissa de que a teoria é um recurso do espírito capaz de construir o objeto científico. Não vou entrar no debate corrente da epistemologia moderna sobre suas funções e sua natureza. Contudo, numa perspectiva crítica pós-moderna, defendo com Santos (2000) tanto a diversidade de saberes dentro da própria ciência, quanto a diversidade que inclui nesse contexto saberes não científicos, que necessitam, a partir de uma *epistemologia da visão*, ser considerados em uma democracia científica de alta densidade. Com efeito, a perspectiva desse autor, no âmbito da ciência, pressupõe a multirreferencialidade teórica (ARDOINO, 1998). Ou seja, para construir objetos científicos no esteio de uma ciência pós-moderna e que admite a hipótese da complexidade, deve-se adotar uma abordagem multirreferencial em pesquisa que traduza as possíveis problemáticas inerentes ao currículo como fenômeno educacional/educativo complexo, a qual será esteio do pólo teórico do presente trabalho.

3.1.1.3 Do conceito de 'modelo'

O termo 'modelo', para Domingues (2004), significa três coisas, ainda que intercambiáveis e não exclusivas: (1) o arquétipo de alguma coisa, o protótipo de uma série, o original de uma espécie qualquer; (2) a simulação, a abreviação, a simplificação, o resumo da própria realidade; e (3) a construção ou a criação de algo pelo espírito que serve de instrumento para conhecer alguma coisa ou conduzir uma pesquisa, sem necessariamente referir-se à realidade ou a algum de seus aspectos. E mais: numa acepção tecnológico-científica, pode designar uma ferramenta teórica ou um instrumento analítico de que o cientista se serve para orientar suas pesquisas, assim como para contrastar o real empírico e o que se pensa sobre ele. Com efeito, integra os modelos científicos, em sua qualidade de ferramentas de conhecimento, todo um conjunto de esquemas, de diagramas, de tipologias e de outros tantos artifícios por meio do qual os cientistas simulam o que poderia ocorrer se um elemento do real varia ou se as condições previstas *in abstracto* não se alteram, ainda que o real varie—simulações que lhes permitem controlar a teoria, verificar suas hipóteses e submeter suas predições a testes precisos. Tais *esquemas*, em seu uso científico, podem ser ou bem meras construções do espírito, sem qualquer referente no real, que só existe na teoria, ou bem uma simples abreviação do real.

Ademais, em sua qualidade de instrumento de conhecimento, o modelo tem a ver não com a teoria, embora a pressuponha, nem com a realidade enquanto tal, ainda que se refira a ela (nunca ninguém viu ou tocou um modelo no real empírico), mas com o método. Empregado metodicamente, sua extensão pode ser mais ou menos reduzida, e sua natureza pode ser mais ou menos complicada – pouco importa, contanto que aquele que o emprega saiba utilizá-lo. A exemplo do paradigma, que pode abrigar várias teorias, uma mesma teoria pode ter vários modelos. (DOMINGUES, 2004, p. 53-54).

Na estratégia topológica quadripolar de Bruyne *et al* (1977), o ‘pólo morfológico’ permite à metodologia da pesquisa pensar seu objeto num *espaço configurativo* ao articular os conceitos, os elementos, as variáveis numa *arquitetônica* construída com mais ou menos rigor, visando à objetivação da problemática formulada no pólo teórico.

Esse pólo representa o plano de organização dos fenômenos, os modos de articulação da expressão teórica objetivada da problemática da pesquisa. Ao mesmo tempo, ele é o quadro operatório, prático, da representação, da elaboração, da estruturação dos objetos científicos. (Ibid., p. 159).

Trata-se de um pólo autônomo de pesquisa, mas apenas em suas relações concretas com o conjunto das abordagens metodológicas: epistemológica, teórica e técnica. Segundo aqueles autores, três são os caracteres fundamentais que permitem evidenciar a função do pólo morfológico na economia geral da pesquisa: (1) a exposição, (2) a causação e (3) a objetivação, os quais são complementares e indissociáveis.

- A exposição é a função através da qual o pólo morfológico pode ser visto como um desdobramento, uma distribuição espacial, uma *rede morfológica* de conexões entre teses ou acontecimentos, entre conceitos ou proposições, entre fatos ou leis; como o lugar da articulação do sentido, da estruturação das teorias e das problemáticas úteis à pesquisa.
- A causação é a operação que permite que os elementos das conexões da rede morfológica—teses, acontecimentos, variáveis, proposições—aconteça sob certas condições teóricas determinadas. A causalidade é posição de uma coerência lógica e/ou significativa que articula os fatos científicos numa configuração operatória, sendo dita “expressiva” ou “compreensiva” num tipo ideal, “positiva” num sistema empírico e “estrutural” nos modelos formalistas.
- A objetivação é a colocação em evidência de uma forma, a especificação de uma rede de relações que tem a função indispensável de constituir um espaço de causação e de significação, implicando, além disso, uma “analogia”, uma operação referencial que funda a validade da estruturação da problemática, regulada pela crítica intersubjetiva dos pesquisadores.

No âmbito da objetivação, o pólo morfológico possui dois regimes de funcionamento conforme seu papel metodológico: *configurativo* e *arquitetônico*, conforme os modelos fornecidos pelo espaço metodológico visem, respectivamente, a uma cópia do real, da problemática, ou visem um simulacro desse real, dessa problemática.

- O pólo morfológico em regime *configurativo* parte de um sentido para especificá-lo, concretizá-lo, refiná-lo, permanecendo-lhe fiel; trata-se de traduzir um conteúdo de sentido em signos, de passar da complexidade do sentido à clareza do signo.
- O pólo morfológico em regime *arquitetônico* organiza elementos não significativos para aceder progressivamente a um sentido, produzido *in fine*; trata-se de subverter um domínio problemático para a produção original de sentido, a partir de regras de construção auto-reguladas.

Com respeito à importância da noção de *modelo* para a epistemologia, cabe destacar que, de acordo com van Fraassen (2007), a atividade científica é essencialmente construtiva: em vez da descoberta da verdade sobre o que é inobservável trata-se da construção de modelos que devem ser adequados aos fenômenos, tendo em vista o 'contexto' no qual estes são explicados. Seguindo essa linha, Dutra (2005; 2008) afirma que a investigação científica é, em sua *pragmática*, a atividade de *modelagem*, que será abordada na próxima seção.

3.1.2 Da concepção pragmática da investigação científica

Dada a pluralidade de possibilidades para a epistemologia da ciência, é necessário considerar a perspectiva desde a qual se a tomará aqui. Direi com Dutra (2008) que ela consiste na investigação sobre os problemas epistemológicos ligados à atividade científica, dentro de uma perspectiva descritiva, ou seja, voltada para o entendimento das ciências que realmente existem e para como elas operam no sentido da produção de conhecimento com convicção de verdade. Essa perspectiva aponta para uma concepção pragmática da investigação científica que será aqui utilizada como forma de dar inteligibilidade à Avaliação como disciplina científica e de estabelecer as bases para a pesquisa metodológica a ser aqui empreendida.

Por 'pragmática da investigação', esse autor entende a classe de aspectos da investigação ordinariamente apresentados pela prática científica associados a um modelo de comportamento de investigar no interior de certas instituições que conferem o contexto possível da ação científica. Esse modelo de comportamento, por seu turno, associa-se a uma 'abordagem externalista' da teoria do conhecimento, que vê o ser humano como um elemento que se relaciona com outros do ambiente em que está, podendo seu conhecimento ser identificado, no limite, com determinadas disposições que ele possui para se comportar em face dos outros elementos de certas maneiras. Essa abordagem opõe-se àquela dita 'internalista', que vê o homem, no que interessa à teoria do conhecimento, como um conjunto de estruturas e de mecanismos cognitivos internos a serem estudados em sua especificidade. Nesse sentido, sua perspectiva é denominada de 'externalista e pragmática'.

De acordo com essa concepção, a investigação científica é essencialmente uma atividade de construção de modelos, sendo empreendida a partir de dois momentos fundamentais: (1) elaboração de situações típicas ou contextos limitados, que são idealizações ou situações possíveis nas quais valem certas leis inferidas de uma teoria, denominadas de 'modelos-réplica'; e (2) a construção de 'modelos matemáticos', testados nos 'modelos-réplica' ou situações ideais ou possíveis. Esses momentos pressupõem a existência de uma ligação entre o sentido matemático puro (do lógico e do filósofo) e o sentido ordinário (do cientista e do homem comum) do termo 'modelo'. Em outras palavras, que os 'modelos matemáticos' são uma construção semântica (no sentido lógico) feita a partir de um 'modelo-réplica', ao qual deve se ajustar.

Consoante essa abordagem, podem-se distinguir, portanto, dois tipos de modelos: os 'modelos matemáticos' e os 'modelos-réplica'. Um modelo matemático, para esse autor, é uma estrutura abstrata, consistindo no par $\langle U, I \rangle$, sendo U o universo do discurso, uma classe não vazia dos indivíduos dos quais se fala, ou, em termos técnicos, sobre os quais se quantifica; e I , a função de interpretação, que associa (1) nomes aos elementos de U , (2) subclasses de U aos predicados e relações, e (3) valores de verdade às letras sentenciais. Já os 'modelos-réplica', apesar de serem também estruturas abstratas, não possuem uma natureza semântica ou sintática de conformação, como os modelos matemáticos; mas a descrição de situações típicas ou de contextos limitados onde as entidades referentes estão em certas relações que não são suas relações únicas, em qualquer contexto. Nesse sentido,

um contexto limitado é uma abstração feita a partir de contextos reais, experimentais ou de mera observação (no mundo, na natureza ou na sociedade), que deve preservar alguns

elementos que são intuitivamente considerados essenciais no contexto mais amplo e original. (DUTRA, 2008, p. 133).

Para ele, um modelo matemático é uma construção semântica, no sentido lógico, feita a partir de um modelo-réplica. E, de fato, a atividade científica seria caracterizada como o processo de, num primeiro momento, dito *R*, construir modelos-réplica, para, num segundo momento, dito *M*, construir-se *modelos matemáticos* que se devem ajustar aos *modelos-réplica* inicialmente construídos.

Segundo nossa concepção pragmática dos modelos, a própria atividade de construção de modelos pode ser reconstruída como uma atividade científica que contém dois momentos fundamentais. O primeiro é a elaboração de situações típicas ou contextos limitados, que são idealizações ou situações possíveis nas quais valem certas leis inferidas de uma teoria – os modelos réplica. A segunda é a construção de modelos matemáticos, testados em tais modelos-réplica ou situações ideais ou possíveis. (DUTRA, 2008, p. 135).

À abordagem constituída dos dois momentos descritos acima, o autor denomina de ‘abordagem R-M’, e à atividade que compreende as duas etapas seqüenciais *R* e *M* ele denomina ‘procedimento R-M’. Segundo ele, a ‘abordagem/procedimento R-M’ permite uma reconstrução racional e fidedigna da modelagem como atividade que caracteriza a prática científica, representando, portanto, uma parte importante da atividade de elaborar teorias, de acordo com uma abordagem pragmática.

Um dos pontos importantes da perspectiva desse autor, e que julgo essencial para os fins deste trabalho, é que, na ‘abordagem R-M’, o fato de se poder realizar a primeira etapa, *R*, não implica que se vai poder chegar à segunda etapa, *M*, a qual requer condições formais mais estritas, nem sempre alcançáveis, especialmente no domínio das ciências sociais, onde situo o campo da Avaliação. Para Dutra (2008, p. 136):

Mesmo na ausência total de modelos matemáticos, os modelos-réplica, tal como definimos acima, podem conduzir intuitivamente as investigações no domínio de uma teoria – e efetivamente o fazem, como sabemos pela observação da prática científica nos mais diversos domínios de investigação. E, logo, o que estamos dizendo vale não apenas para a física, mas também para quaisquer ciências, sejam as naturais, sejam as humanas.

Assim, com respeito à relação entre ‘teoria’ e ‘modelo’, pode-se afirmar com Dutra (2008), que a *teoria* é, em última análise, um conjunto de ‘modelos réplica’. Enquanto que, no que tange à relação entre paradigma e modelo, pode-se afirmar que os paradigmas matriciam a conformação dos ‘modelos-réplica’. No caso da Avaliação, dada a sua inserção no domínio das ciências sociais, tal como percebo, admito que interrogar a natureza epistemológica dos modelos conformados nesse campo implica, necessariamente, que o foco da investigação dirige-se precipuamente aos ‘modelos-réplica avaliativos’.

Cabe ainda destacar que Vianna (2000) sustenta que os modelos de avaliação educacional descrevem o que os avaliadores fazem ou prescrevem o que eles devem fazer. Nesse sentido, dois são os tipos de modelos avaliativos, segundo o autor: (1) o 'modelo prescritivo de avaliação', o mais comum, apresenta um conjunto de regras, prescrições, proibições, quadros referenciais, que especificam o que é bom e próprio para a avaliação, e como a avaliação deve ser feita; e (2) o 'modelo descritivo' é o conjunto de afirmações e generalizações que descrevem, prevêem e explicam as atividades da avaliação. Segundo ele, quase todos os teóricos da avaliação acabam por apresentar, em certa medida, modelos que são prescritivos, pelo destaque que dão à metodologia, a valores e ao uso dos dados em avaliação, cujo conjunto pode ser entendido como abordagens teóricas à Avaliação, matriciadas por distintos paradigmas avaliativos. Cabe, pois, indagar, na reflexão sobre o devir da avaliação como disciplina científica: Que *paradigmas* sustentaram a formulação das problemáticas na pesquisa avaliativa? Que *modelos-réplica* avaliativos foram conformados desses *paradigmas*?

Com o objetivo de responder a essas perguntas desde uma perspectiva *externalista* e *pragmática* da ciência, deve-se salientar, na análise do progresso científico no campo da Avaliação, o contexto em que um cientista/avaliador pode agir para realizar uma investigação avaliativa bem sucedida, ou seja, para elaborar um modelo, com base na *abordagem R-M*, e aplicá-lo a situações reais, fazendo determinadas aproximações. Como elementos que vão constituir esse contexto científico, associados ao universo conceitual na qual o trabalho investigativo de um cientista se insere, e que é uma instituição pressuposta da prática científica, Dutra (2008, p. 280-281, grifos do autor) menciona os seguintes:

- (a) um *dialeto* técnico, com *vocabulário* específico, inclusive contendo termos para as espécies (naturais ou sociais);
- (b) uma classe de *teorias* específicas e de *hipóteses* cosmológicas, que relacionam as noções correspondentes ao vocabulário técnico umas com as outras, inclusive com padrões de mensuração, quando for o caso;
- (c) uma classe de *modelos*, que instanciam as noções teóricas em situações possíveis do mundo descrito pela teoria;
- (d) determinadas *predições* e *explicações*, por meio das quais os modelos acima mencionados podem ser comparados com situações reais;
- (e) procedimentos de *experimentação* e *observação*, por meio dos quais a comparação dos modelos com as situações reais seja igualmente possível;
- (f) uma classe de *instrumentos* ou *aparelhos* de observação e experimentação autorizados e certificados pelo programa de pesquisa;
- (g) uma classe de *fatos* registrados e considerados relevantes para futura comparação com os modelos da teoria;
- (h) os meios materiais que comuniquem todos os elementos acima em uma *literatura científica* própria.

Concebendo, então, que, segundo essa perspectiva, a prática da ciência ocorre no cerne de uma instituição que lhe confere um contexto de ação possível em que ela se encaixa, procurei responder àquelas perguntas sobre *paradigmas* matriciais e *modelos-réplica* avaliativos conformados no âmbito do campo da Avaliação fazendo um questionamento sistemático em sua dinâmica desconstrutiva e reconstrutiva, tal como proposto por Demo (2000), no âmbito do marco metodológico desta pesquisa, descrito a seguir.

3.2 Marco metodológico da pesquisa

A pesquisa a ser empreendida neste trabalho é de cunho lógico, bibliográfico e empírico, orientando-se por uma polêmica teórico-metodológica voltada para desafios tendencialmente pós-modernos postos à ciência, e, em particular, ao campo da Avaliação de currículos como fenômenos educacionais/educativos complexos. Para dar conta de tal polêmica foi necessário empreender uma análise sistemática do desenvolvimento científico do campo da Avaliação, recorrendo-se à dialética estrutural da constituição metodológica do conhecimento científico indicada por Demo (2000). Em sua face desconstrutiva, o questionamento significa a atividade negativa de não deixar as coisas como estão, colocar defeito, ver problemas, pôr em dúvida. Em sua face reconstrutiva, o questionamento implica, de um lado, a habilidade crítica tipicamente desconstrutiva, no sentido de saber confrontar-se com a realidade, o conhecimento constituído, os paradigmas dominantes, os dados oficiais e prevalentes; e, de outro, a contraposição como prova de autonomia, onde aparece naturalmente a autocrítica, porque toda proposta abre novos caminhos, não os fechando. Representa, então, o conhecimento em sua formulação pessoal, elaborado com criatividade e interpretado com autonomia, constituindo-se em alavanca crucial do processo emancipatório. Esse procedimento baseia-se na *discutibilidade* como critério formal de demarcação científica, que aqui é aplicado ao campo da Avaliação como forma de dar-lhe inteligibilidade enquanto disciplina científica.

De acordo com Demo (2000, p. 28-29), em uma perspectiva dialética-estrutural, a 'discutibilidade'

significa a propriedade da coerência no questionamento, evitando a contradição performativa, ou seja, desfazermos o discurso ao fazê-lo, como seria o caso de pretender montar conhecimento crítico imune à crítica; trata-se de conjugar crítica e autocrítica, dentro do princípio metodológico de que a coerência da crítica está na autocrítica; conhecimento científico é o que busca fundamentar-se de todos os modos possíveis e imagináveis, mas mantém consciência crítica de que alcança este objetivo apenas parcialmente, não por defeito, mas por tessitura própria do discurso científico; todo argumento contém componentes não argumentados, assim como toda estruturação lógica encobre passos

menos lógicos, alguns até mesmo ilógicos; essa aparente precariedade é, no fundo, sua grande virtude, porque retira daí sua formidável capacidade de aprender a inovar-se; as fundamentações precisam ser tão bem feitas que permitam ser desmontadas e superadas.

Ademais, ao longo da pesquisa, adoto livremente o modelo *externalista* e *pragmático* da investigação científica proposto por Dutra (2008). Tendo por base essa perspectiva teórica da investigação científica, sustento que tomar a metodologia como objeto de pesquisa implica empreender o *procedimento R-M*, acima descrito. Com efeito, empreender uma pesquisa metodológica no campo da Avaliação implica a construção de *modelos-réplica* avaliativos, os quais são modelos heurísticos que descrevem um *contexto limitado*. Este corresponde a uma abstração feita a partir de situações reais, experimentais ou de mera observação na realidade, que deve preservar alguns elementos que são intuitivamente considerados no contexto mais amplo e original (DUTRA, 2008). Com respeito à pesquisa metodológica no campo da Avaliação, parto da premissa de que ele está situado no âmbito das ciências humanas. Portanto, a consecução da segunda etapa do *procedimento R-M*, ou seja, a etapa *M*, dado que mesmo na impossibilidade de formular modelos heurísticos avaliativos matemáticos, os modelos-réplica podem conduzir intuitivamente a avaliação.

Mas como construir modelos avaliativos, que, a meu ver se constitui em tarefa precípua da pesquisa avaliativa? Tomo mais uma vez a perspectiva de Dutra (2008) que propõe um modelo de investigação científica, onde indica a seguinte lista de ações idealizadas que estão relacionadas com a atividade de criar modelos:

- A) Constatação, a partir de observações aceitas pela comunidade científica, da deficiência dos modelos tradicionais em contemplar uma situação real.
- B) Elaboração de um novo modelo para uma nova situação idealizada capaz de aproximar-se mais fielmente da situação real não contemplada pelos modelos da tradição.
- C) Teste da consistência do novo modelo com a teoria de base, que também matriciou os modelos anteriores que falharam na aproximação a uma situação real.
- D) Elaboração de situações de observação e experimentação capazes de coordenar elementos do modelo abstrato com determinados elementos da situação real.
- E) Construção experimental de contextos reais, onde determinadas observações são possíveis, ou busca de situações já dadas que podem fornecer informação relevante.
- F) Consolidação dos dados obtidos na experimentação e na observação para comparação dos mesmos com o modelo abstrato.

- G) Incorporação do novo modelo à teoria, com a possibilidade de haver, nesse processo, revisões teóricas mais ou menos radicais.

Conjugando o modelo topológico de pesquisa proposto por Bruyne *et al* (1977) com o modelo pragmático de investigação de Dutra (2008), organizei este trabalho na seqüência metodológica descrita como segue.

Para a investigação no âmbito do pólo epistemológico, descrita no Capítulo 4 deste trabalho, e que inclui a ação A do modelo de investigação proposto por Dutra (2008), utilizei os aportes da epistemologia histórica de Gaston Bachelard, com recurso, principalmente, a três categorias essenciais propostas por esse autor: 'recorrência histórica', 'obstáculo epistemológico', 'ruptura epistemológica' e 'perfil epistemológico'. Através dessas categorias, fiz uma análise filosófica espectral do campo da avaliação, através do qual se pôde auferir a ação psicológica efetiva das diversas filosofias na obra do conhecimento no âmbito da Avaliação. Parti da *recorrência histórica* do campo da avaliação, enfocando *modelos* desenvolvidos no âmbito do campo, para identificar os *obstáculos epistemológicos* que esses *modelos* tentaram superar, identificando, posteriormente, o espectro de *paradigmas de pesquisa* que reorientaram o movimento histórico da pesquisa avaliativa para superar cada *obstáculo epistemológico*. O espectro identificado caracterizou um *perfil epistemológico* para o campo da avaliação. É necessário esclarecer que a despeito de existir uma miríade de perspectivas, abordagens e modelos avaliativos, escolhi para exame aqueles que não fossem apenas ilustrativos para a análise do perfil epistemológico a que me propus, mas também que fossem exemplares em relação aos obstáculos epistemológicos *bachelardianos*. Nesse sentido, os modelos escolhidos constituem-se em expressão privilegiada das concepções epistemológicas que se deseja analisar, não deixando de representar certa arbitrariedade, obviamente com referência a um marco teórico explícito, no caso a epistemologia histórica de Bachelard.

Para a investigação do pólo teórico, tratada no Capítulo 5 deste trabalho, e que inclui a ação B conforme Dutra (2008), utilizei, com base em um posicionamento epistemológico crítico pós-moderno, a abordagem multirreferencial em pesquisa, que, segundo Ardoino (1998), pretende superar as limitações da linguagem unidimensional na construção dos objetos científicos, da representação sistêmica da complexidade, a qual foi materializada pela bricolagem (LAPASSADE, 1998), empreendida nos domínio teórico e metodológico (BERRY, 2007). Nesse sentido, e visando à construção do currículo como objeto de pesquisa avaliativa, tendo em vista sua natureza complexa enquanto fenômeno educacional/educativo, fiz um questionamento reconstrutivo (DEMO, 2000) de

categorias pertencentes a quadros teóricos de referência inicialmente selecionados para a conformação de um novo modelo avaliativo de currículos médicos. Nesse pólo metodológico, defini o conjunto de categorias e conceitos analisados ao longo deste trabalho, ao menos em seu núcleo central, os quais foram articulados em um 'modelo réplica' de análise da realidade de um currículo particular e, então, testados empiricamente quanto a sua operacionalidade. Nesse desiderato, foi mister estabelecer inicialmente de que ponto de vista a análise seria conduzida e com que finalidade. Numa palavra, demarquei o itinerário possível, apontando seu destino e nomeando os autores convidados a acompanhar o trabalho, ajudando nas etapas mais difíceis a percorrer, na busca de um ponto de chegada, ainda que provisório e possivelmente infirmável. As categorias indicadas foram tomadas inicialmente para análise por serem entendidas como estratégicas para exprimir satisfatoriamente as características principais do currículo médico como objeto de avaliação, não significando, como já aludido, que sejam elementos definitivos e não retificáveis ou mesmo substituíveis. Coube à prática, numa aceção dialética, definir o seu estatuto.

No âmbito do pólo morfológico, que foi o foco do Capítulo 6, e que também inclui a ação B de Dutra (2008), as categorias dos quadros de referência escolhidos foram reconstruídas em um modelo de avaliação estruturado a partir das categorias pertencentes aos quadros teóricos de referência indicados no pólo teórico. E uma vez que esta pesquisa tem por recorte temático a Avaliação Curricular, e tendo em vista a necessidade de incorporar o novo modelo à teoria, com a possibilidade de haver, nesse processo, revisões teóricas mais ou menos radicais, julgo ser necessário um marco conceitual que deve ser referido à teorização sobre currículos. Em conseqüência, para realizar a ação C do modelo de investigação proposto por Dutra (2008), parti da premissa de que a avaliação que tem o currículo por objeto, seguindo a natureza de uma teoria curricular indicada por Ruiz (1996), deve dar resposta às seguintes questões: (1) **epistemológica**: *Que tipo de conhecimento tem-se de construir?* (2) **política**: *Quem controla a seleção e a distribuição do conhecimento?* (3) **econômica**: *Que relação há entre o conhecimento e sua criação e os diversos grupos de poder?* (4) **ideológica**: *Que conhecimento é mais valorizado pela sociedade?* (5) **técnica**: *Como possibilitar o acesso ao conhecimento básico, estimado, valioso?* (6) **ética**: *Que valoração e juízo tem para os implicados e a sociedade o currículo proposto?* (7) **sócio-histórica**: *Desde que experiências enfocamos o currículo atual?* (8) **estética**: *Que implicação e respeito temos para com os alunos ao ensiná-los um determinado currículo?* Os resultados deste trabalho foram, portanto, confrontados com essas questões. Caso ficasse demonstrado a partir dos dados desta pesquisa que o modelo de avaliação curricular aqui proposto daria conta de responder a tais questões, a tese seria considerada aceita, e o modelo cartográfico de avaliação aqui proposto seria incorporado ao campo da Avaliação Curricular.

Na investigação no âmbito do pólo técnico, abordado no Capítulo 7, e que inclui as ações D a E do modelo de Dutra (2008), visei à proposta de documentação de um processo reflexivo e colaborativo de prática de avaliação curricular, cujos resultados são descritos no Capítulo 8 deste trabalho, que inclui a ação E de Dutra (2008). No Capítulo 9, empreendo a ação G, efetuando a discussão dos dados da pesquisa com base em análise dialética da prática avaliativa utilizando o modelo avaliativo inicialmente proposto, bem como a revisão das bases teóricas do modelo, particularmente no que concerne às suas categorias, ensejando seu aperfeiçoamento.

Em síntese, entendo que a pesquisa avaliativa curricular em Educação Médica é uma atividade de conformação de modelos-réplica sobre os currículos enquanto fenômenos educacionais/educativos complexos, a partir de paradigmas matriciais que estabelecem respostas às questões ontológica, gnosiológica e metodológica, as quais são necessárias a tal processo, e que enseja o questionamento sistemático desconstrutivo e reconstrutivo de paradigmas, teorias e modelos em Avaliação Educacional, tendo a 'discutibilidade' como o principal critério de demarcação científica.

4 PÓLO EPISTEMOLÓGICO

A nova configuração do saber é [...] a garantia do desejo e o desejo da garantia de que o desenvolvimento tecnológico contribua para o aprofundamento da competência cognitiva e comunicativa e, assim, se transforme num saber prático e nos ajude a dar sentido e autenticidade à nossa existência. (SANTOS, 1989, p. 42).

Neste capítulo, trato da seguinte questão problematizadora: Que paradigmas subjacentes ao campo da Avaliação Educacional são adequados para orientar a constituição do currículo médico como objeto científico, no âmbito dos processos de avaliação que o têm como escopo de investigação? No desiderato de dar conta de respondê-la, investigo os modelos de avaliação em suas matrizes paradigmáticas e teóricas, recorrendo ao modelo externalista e pragmático da investigação científica proposto por Dutra (2008), com base no qual identifico três modelos de epistemologia das ciências: (1) o modelo do racionalismo pedagógico de Gaston Bachelard, (2) o conjunto de modelos de *teoria crítica* vinculados à Escola de Frankfurt, e (3) o modelo do *conhecimento prudente para uma vida decente* de Boaventura de Sousa Santos. A partir das categorias epistemológicas propostas por Gaston Bachelard, descrevi uma história epistemológica do campo da Avaliação em suas raízes modernas, buscando os paradigmas subjacentes, consubstanciados em um *perfil epistemológico* espectral. Cada um dos paradigmas é interrogado quanto às possibilidades de instruir a avaliação do currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo. Mostro, com base nessa análise, que o campo da Avaliação vê-se confrontado com um *obstáculo epistemológico* verbal, a “metáfora da fábrica”, que se tem revelado como o mais persistente obstáculo epistemológico a interpor-se ao desenvolvimento da Avaliação como disciplina científica na contemporaneidade, contra o qual sinais de uma ruptura epistemológica no sentido de uma epistemologia crítica pós-moderna são identificados, a qual é utilizada no matriciamento de um projeto epistemológico de avaliação curricular em Educação Médica.

4.1 A modernidade epistemológica da avaliação

4.1.1 Gaston Bachelard e a epistemologia da modernidade

A emergência da Avaliação como disciplina científica é um projeto moderno. E seus desdobramentos sócio-políticos em termos de constituição de um marco regulatório para as políticas públicas, bem como para os programas sociais e educacionais, confirmam essa linhagem (HOUSE, 1993; SCHWANDT, 1997; DIAS-SOBRINHO, 2003; ALKIN; CHRISTIE, 2004a). Principalmente no que tange à hegemonia de seu componente de regulação social em detrimento de seu componente de emancipação social, acentuada, a partir de meados do século XIX, com a consolidação da convergência do paradigma da modernidade com o capitalismo. Com efeito, é necessário pensar esse campo como uma região do saber científico que emerge, sobretudo, no decorrer do século XX, a partir do paradigma da ciência moderna. Penso que uma análise epistemológica da Avaliação, nesse contexto, implica adotar uma perspectiva epistemológica própria da modernidade.

Em conseqüência, e na tentativa de responder à questão sobre que paradigmas são adequados para orientar a constituição do currículo como objeto científico, no âmbito dos processos de avaliação que o tem como escopo de investigação, recorro à epistemologia de Gaston Bachelard, considerando que nos termos de Santos (1989) ela representa o máximo de consciência possível do paradigma da ciência moderna. A partir de uma reflexão sobre a ciência em *devenir*, procuro identificar as problemáticas possíveis do campo da Avaliação quanto à formulação de modelos heurísticos com finalidade avaliativa.

Uma forma de viabilizar o entendimento da construção metodológica e científica do processo avaliativo educacional pode ser a aplicação de uma epistemologia histórica da avaliação no campo Educacional. Essa recorrência epistemológica permite entender o progresso, as rupturas e os principais obstáculos epistemológicos ocorridos ao longo da caminhada cronológica da gnosiologia da avaliação, por meio dos seus conceitos, teorias e principais métodos avaliativos. (LIMA, 2008, p. 129).

Tal perspectiva pressupõe a existência de um espectro de pressuposições filosóficas sobre a realidade que pode ser objeto de um estudo histórico do devir de uma dada ciência. Uma análise filosófica espectral do campo da avaliação deve começar pelo reconhecimento da diversidade epistemológica e metodológica desse campo, implicando inúmeras problemáticas possíveis para a constituição da pesquisa avaliativa. Contudo, é necessário também reconhecer que há uma sobreposição dos diversos modelos de avaliação, que podem ter, como conseqüência prática, a combinação de elementos dos diferentes modelos no desenho metodológico de avaliações particulares (STUFFLEBEAM *et al*, 2000).

Em conseqüência, passo a examinar a primeira proposição que compõe a tese a ser defendida neste trabalho de que a epistemologia moderna da Avaliação, analisada a partir do referencial de Gaston Bachelard, não é capaz de instruir a superação da “metáfora da fábrica”, o obstáculo epistemológico verbal mais persistente à resolução dos problemas postos à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade.

Nesse desiderato, adoto a reflexão epistemológica não positivista (e não pós-positivista) do filósofo francês Gaston Bachelard e as categorias principais da epistemologia que ele construiu ao pensar a ciência moderna em seu movimento histórico de constituição para a realização plena do racionalismo. Professor de história e filosofia das ciências na *Sorbone*, diretor do *Institut d'Histoire des Sciences et Techniques*, membro da *Académie des Sciences Morales e Politiques*, e acadêmico que recebeu diversas láureas, incluindo o *Grand Prix des Lettres* em França, ele encarnou a imagem do Filósofo, do Sábio e do Patriarca, através de um processo de formação de autoridade que o tornou um ícone social e uma imagem mítica entre o público intelectual (CHIMISSO, 2001).

Um dos pontos fundamentais de seu projeto epistemológico centra-se na tese de que a ciência não tem a filosofia que merece, estando esta sempre atrasada em relação às mudanças do saber científico (BACHELARD, 1990; 1991). Nesse sentido, ele afirma que a filosofia das ciências fica muitas vezes acantonada nas duas extremidades do saber: (1) no estudo, feito no âmbito da filosofia, dos princípios muito gerais, constituindo-se em um pensamento generalizante; e, por outro lado, (2) no estudo, realizado no âmbito da ciência, dos resultados particulares, tendo por foco precípua a experiência imediata.

Com o objetivo de fundar uma filosofia produzida pela ciência, aberta, dispersiva, em oposição à filosofia dos filósofos, fechada, integral, o autor estabelece quatro pontos fundamentais: (1) o filósofo deve ser contemporâneo à ciência de seu próprio tempo; (2) tanto o empirismo de tradição *baconiana* como o racionalismo idealista são incapazes de dar conta da prática científica real e efetiva; (3) a ciência é um empreendimento essencialmente histórico; e (4) a ciência possui um inevitável caráter social.

A pertinência da opção pela epistemologia de Bachelard reside na possibilidade de admitir-se que a Avaliação, enquanto disciplina científica, deverá ser uma região do racional, o qual é plural em sua constituição orgânica. Bachelard ocupa-se da complexidade do pensamento científico contemporâneo e pretende dar conta dela a partir de uma filosofia estabelecida pela direção metafísica que vai do racionalismo à experiência, significando que um conhecimento particular se engendra no sentido de uma coerência racional. Essa direção metafísica procura, então, a partir da justaposição de *racionalismos regionais*, próprios de cada um dos setores do pensamento científico, constituir um racionalismo dito *integral*, permitindo adequar a organização racional às experiências particulares estudadas naqueles distintos setores.

Segundo Bachelard (1977), se uma organização de pensamento não pode ser a narrativa de um progresso do pensamento, não é ainda uma organização racional. Com base nessa premissa, é possível examinar a Avaliação como setor particular da experiência científica e procurar as condições sob as quais ela recebe sua autonomia e sua autopolêmica no âmbito do pensamento científico. E ao fazê-lo demonstro ser possível admitir esse setor particular como uma organização racional, dado que, analisando sua história epistemológica, identifica-se uma narrativa de um progresso do pensamento em Avaliação, bem como de seus métodos.

Sendo, pois, a Avaliação um setor particular da experiência científica, afirmo, com base em Bachelard (1977), que a epistemologia da avaliação representa uma *epistemologia regional*, onde se entrevêem movimentos dialéticos de evolução, bem como um lento processo de integração tanto com as ciências formais quanto com as ciências empírico-formais no sentido de um racionalismo integral. No âmbito dos racionalismos regionais, que matriciam as regiões epistemológicas, entre as quais situo a da Avaliação, dá-se o que Bachelard (1991) chama de 'filosofia do não', que é a filosofia do novo espírito científico, a filosofia que a ciência merece. Ela marca a sua contribuição para uma dialética do conhecimento capaz de dar conta da ligação entre o empirismo e o racionalismo no cerne do pensamento científico: o primeiro necessitando ser compreendido; o segundo precisando ser aplicado. A sua dialética é, pois, uma 'dialética do não', que, de fato, não é uma vontade de negação *a priori* nem se refere à dialética hegeliana, haja vista que pode não haver oposição entre tese e antítese, mas complementariedade dentro de um mesmo conjunto de regras que legitimam o conhecimento científico:

A filosofia do não não é uma vontade de *negação*. Não procede de um espírito de contradição que contradiz sem provas, que levanta subtilezas vagas. Ela não foge sistematicamente às regras. Pelo contrário, é fiel às regras no interior de um sistema de regras. Ela não aceita a contradição interna. Não nega seja o que for, seja quando for, seja como for. É a articulações bem definidas que ela imprime o movimento indutivo que a

caracteriza e que determina uma reorganização do saber numa base alargada. (Ibid., 1991, p. 127).

A 'filosofia do não' pretende ser uma dialética ultra-racional para o novo espírito científico. Não se trata, dentro da dialética filosófica hegeliana, da construção da negação pela contradição, mas da complementaridade de sistemas racionais, a exemplo das teorias científicas, que não são *sobrepostos*, mas *justapostos*. Para tanto, é necessário modificar os métodos elementares do pensamento, implicando em uma *pedagogia da razão*: razão que passa a ser instruída pela ciência, por uma ciência mais evoluída, por uma ciência em evolução. A razão assim instruída é capaz de fugir tanto à experiência imediata do empirismo quanto ao pensamento generalizante do racionalismo, pondo-se, pelo contrário, a experiência primeira em equilíbrio com a experiência mais ricamente estruturada, construída pela *filosofia do não*, retificadora constante do conhecimento em devir. Do ponto de vista psicológico, essa pedagogia implica o estudo de si mesmo, que faz o conhecimento objetivo enquanto conhecimento objetivo do subjetivo, que é motivo de gozo para o coração humano.

Nesse sentido, os modelos de avaliação, conformados ao longo da história epistemológica do campo, colocam-se, pela *filosofia do não*, em relação de complementaridade. Contudo, através dela, os modelos não se negam simultaneamente, senão cada modelo permanece em contato com os modelos que pretende superar, num processo que Bachelard chama de *generalização dialética*. Esta, em sendo uma generalização pelo *não*, pressupõe que os modelos de avaliação sucessivos envolvem aqueles que pretende negar, como a geometria não-euclidiana envolve a geometria euclidiana; a mecânica não-newtoniana envolve a mecânica newtoniana; a mecânica ondulatória envolve a mecânica relativista; e microfísica ou, por outras palavras, a não-física inclui, pois, a física.

Portanto, não se pode compreender a Avaliação sem evocar a história de suas imagens, sem lhe explicar o 'perfil epistemológico' que inclui suas formas realistas e suas formas racionais. A Avaliação hodierna é, nessa perspectiva, a soma das críticas a que se submetem as suas imagens sucessivas através da história epistemológica do campo, resultante da razão polêmica que engendra o seu devir. O racionalismo *bachelardiano*, cunhado pela *filosofia do não*, é um ultra-racionalismo que constitui *ultra-objetos* no âmbito do pensamento científico, através de uma objetivação crítica que destrói as imagens primeiras dos objetos científicos, descobrindo suas leis orgânicas e retendo deles aquilo que criticou no sentido de uma autêntica retificação. O ultra-racionalismo aplicado ao campo da Avaliação determina-a como *ultra-objeto*, que é o resultado de uma objetivação crítica que destruiu suas imagens primeiras e descobriu suas leis orgânicas. A Avaliação como *ultra-objeto* decorre de uma objetividade que apenas retém da Avaliação aquilo foi criticado.

Com efeito, pode-se afirmar que a negatividade na região epistemológica da Avaliação pressupõe a existência de polêmicas, fruto do conflito real de perspectivas que existe na prática histórica da pesquisa avaliativa, as quais devem ser superadas à medida que ela se desenvolve enquanto disciplina científica. A verdade, no campo da Avaliação, é, portanto, o resultado de generalizações dialéticas das imagens do que ela seja no âmbito do conflito entre os produtores de idéias no campo.

Nesse contexto, e visando empreender uma análise epistemológica da Avaliação enquanto disciplina científica, bem como interrogar os modelos heurísticos de avaliação conformados no seu âmbito quanto aos fundamentos epistemológicos que os instruem, visando identificar sua aplicabilidade para superar os desafios atuais à avaliação de currículos médicos, utilizo as seguintes categorias *bachelardianas*: 'vetor epistemológico', 'racionalismo aplicado', 'recorrência histórica', 'ruptura epistemológica', 'obstáculo epistemológico' e 'perfil epistemológico'.

A primeira categoria *bachelardiana* da epistemologia a ser assinalada é a de 'vetor epistemológico'. A ação científica em Bachelard concentra-se na união estreita entre a experiência e a razão, entre a teoria e a sua aplicação. O método científico parte dos procedimentos de abstração, e somente depois de uma prospecção, em forma de técnica de realização, pode caminhar até a experiência a fim de dar-lhe ordem, de conferir a ela uma realização racional. Combina as contribuições dos dois pólos metafísicos, realismo e racionalismo, reconhecendo, contudo, uma sobrevalorização do pólo racional, que implica o engendramento de um *vetor* de construção do conhecimento científico que vai seguramente do racional ao real. Deste modo, aquele autor afirma que a realidade, explicada pelo cientista, é um objeto construído pela mente racional, a partir do pensamento aplicado. Isto se materializa no pensamento científico através do *projeto*, que é a forma científica precípua de mediação do objeto pelo sujeito, a qual, dada a complexidade de relações inerentes ao primeiro, enseja a utilização de métodos múltiplos. Com efeito, estabelece-se uma verdadeira fenomenologia científica, ou *fenomenotécnica*, onde o *fenômeno* científico, associado ao realismo da experiência imediata, cede lugar, por retificações dos projetos, ao *noumeno* científico, vinculado ao pensamento racional. Numa palavra, através de uma técnica de realização a fenomenotécnica movimenta-se no sentido de uma realização efetiva do *noumeno*, ou objeto racionalmente construído, instruindo-se pelo que ela constrói (BACHELARD, 1985). Nesse processo, refletindo sobre a microfísica, o filósofo ressalta que a força da descoberta científica passou quase integralmente à teoria matemática, a tal ponto que o fenômeno não demonstra nada, ou que demonstra mal, enquanto ele não for sensibilizado matematicamente. "Trata-se de [...] expressar na linguagem da experiência comum uma realidade profunda que tem um sentido matemático antes de ter um significado fenomenal." (BACHELARD, 2008b, p. 16). A coerência racional

que preside à organização das experiências dá um novo sentido epistemológico à ciência, fazendo com que o pensamento coordenado construa, por um esforço matemático, os objetos científicos enquanto noumeno que passa, então a representar a realidade.

Esse noumeno não é um simples postulado metafísico nem um convencional sinal de junção. Pela reflexão, nele encontramos uma estrutura complexa; é a essa complexidade harmônica que ele deve sua objetividade discursiva, objetividade essa que pode expor-se, sujeitar-se à prova, confirmar sua realidade. (BACHELARD, 2008b, p. 17).

A fenomenotécnica assim constituída, que se trata de uma autêntica *noumenologia* em oposição a uma fenomenografia onde o empirismo científico pretende se isolar, trabalha os fenômenos novos não apenas como fenômenos encontrados, mas inventados, integralmente construídos. A construção desses fenômenos enquanto objetos de conhecimento é realizada na relação sujeito-objeto, mediada pela técnica. Ou seja, a ciência não descreve os fenômenos, ela os produz, tendo por instrumento mediador um duplo processo instrumental e teórico, significando que os instrumentos não são senão teorias materializadas, e, em consequência, que os fenômenos que deles saem trazem por todos os lados a marca teórica.

Para descrever o trajeto que vai da percepção considerada exata até a abstração inspirada por objeções da razão, Bachelard (1996) propõe três etapas históricas do pensamento científico onde se entrevê a evolução da ciência rumo à constituição de um 'vetor epistemológico' no sentido do racionalismo aplicado. Nessas etapas, entrevê-se a progressão do pensamento científico que vai do imediato ao construído, da experiência desarmada à observação guiada pela teoria, da experiência imediata à ordem racional que instrui o acesso ao real, do animismo ao ultra-racionalismo:

- O estado pré-científico que compreende tanto a Antiguidade clássica quanto os séculos de renascimento e de novas buscas, como os séculos XVI, XVII e XVIII.
- O estado científico que foi gestado no fim do século XVIII, e se estende por todo o século XIX e início do século XX.
- O estado do novo espírito científico que foi iniciado em 1905, momento em que a Relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixos para sempre.

Na era do novo espírito científico, “a razão multiplica suas objeções, dissocia e religa as noções fundamentais, propõe as abstrações mais audaciosas.” (BACHELARD, 1996, p. 9). É aqui que uma nova epistemologia é necessária para constituir-se na filosofia que a ciência merece, procurando dar conta dos dois obstáculos epistemológicos que limitam todo o pensamento científico: o *pensamento generalizante* e a *experiência imediata*. E a categoria fundamental dessa nova epistemologia, e que se constitui no fundamento do projeto do filósofo, é o ‘racionalismo aplicado’, que é a segunda categoria epistemológica *bachelardiana* a ser assinalada.

O racionalismo *bachelardiano* é referido pelo autor em sua obra sob várias outras denominações, tais como ‘racionalismo aplicado’, ‘racionalismo aberto’, ‘racionalismo dialético’, ‘ultra-racionalismo’, ‘racionalismo complexo’. Ele pode ser mais bem caracterizado por sua intenção pedagógica, ao ter como objetivo central a reformulação do saber científico e a reforma da filosofia das ciências a partir de uma pedagogia da razão. Isto acontece pela descoberta do erro, da posterior retificação dos conceitos, noções e teorias por meio de rupturas com o conhecimento anterior, visando a uma ordem retificada. O foco da análise dos filósofos com respeito à ciência deve ser o conhecimento em seu movimento interno e contínuo, levando-se em conta precipuamente a sua conformação histórica. Com efeito, a empresa científica, em seu devir, é estabelecida com base em uma epistemologia que escapa às formulações filosóficas *a priori* que pretendem ser normativas para a ciência, instruindo a própria filosofia com base nos avanços da experiência científica. Nesse sentido Bachelard vê a si mesmo menos como filósofo do que como pedagogo (BACHELARD, 1996).

O ‘racionalismo aplicado’, enquanto categoria epistemológica, redefine o racionalismo *a priori*, que se pretende válido para toda e qualquer experiência, incluindo toda experiência passada e futura, e que se constitui em um racionalismo em recuo sobre a experiência, ou um racionalismo mínimo que se arroga o direito paradoxal de atingir a universalidade. Segundo Bachelard (1977), esse racionalismo fixista, que formula as condições de um *consenso* entre os homens de todos os países e de todos os tempos perante toda e qualquer experiência, equivale a estudar o movimento do espírito no ponto morto, resignando os fatores de inércia que se opõem à mudança.

De fato, ao contrário desse racionalismo *a priori*, o ‘racionalismo aplicado’ se constitui como ‘racionalismo integral’ ou ‘integrante’, porquanto instituído *a posteriori*, depois de terem sido estudados diversos tipos de ‘racionalismos regionais’, com a máxima organização possível, e dirigidos a fenômenos que obedecem a tipos de experiência muito delimitados, considerando *consensos* restritos à sociedade erudita dos *consensos* altamente especializados. Trata-se de um racionalismo, ao mesmo

tempo, dialético, que não busca recolher a parte comum dos racionalismos regionais, mas decidir da natureza da estrutura em que o pensamento científico deve ser integrado para informar uma experiência. Em outras palavras, de multiplicar e afinar as estruturas, exprimindo-se, desde o ponto de vista racionalista, como uma atividade de estruturação, como uma determinação da possibilidade de axiomáticas múltiplas para dar conta da multiplicação das experiências. Nesse sentido, reconhece-se a existência epistemológica de um pluralismo de sistemas racionais que são complementares, sendo coordenados por uma atividade filosófica do *não*. O racionalismo dialético *bachelardiano* é, pois, constituído por sistemas racionais simplesmente justapostos. A *dialética* serve, aí, apenas para orlar uma organização ultra-racional muito precisa; enfim, para mudar de um sistema racional para outro (BACHELARD, 1991).

Por fim, e tendo em vista a própria composição da expressão que nomeia a categoria, o 'racionalismo aplicado', partindo da dupla obrigação filosófica de escapar à racionalidade vazia e ao empirismo desconexo, é solidário das experiências, sempre particulares e precisas, que passam a ser estreitamente unidas à razão. Ou seja, ele se permite salientar, na reflexão epistemológica sobre a natureza do conhecimento científico, o centro onde o espírito cognoscente é determinado pelo objeto preciso de seu conhecimento, e onde ele determina com maior precisão a sua experiência. É exatamente aí, nessa posição central, onde a dialética da razão e da técnica encontra a sua eficácia, e onde, em conseqüência, se manifestam, ao mesmo tempo, um 'racionalismo aplicado' e um 'materialismo instruído'. Com efeito, o pensamento científico é, antes de mais, um pensamento construído, sendo em parte realizado pela técnica, a qual, por sua instrumentalidade, permite a construção esquemática da experiência e, ao conhecimento científico, a sua objetivação (BACHELARD, 1991).

A segunda categoria *bachelardiana* a ser considerada aqui, e que orienta o método de análise da história epistemológica das ciências, é a 'recorrência histórica', que serve de base à crítica de uma *história epistemológica continuísta*.

Ao tentar empreender uma história das ciências, Bachelard (1990) questiona a postura que vê uma emergência progressiva da ciência. Ao tomar os acontecimentos através de uma narrativa contínua, essa postura faz com que (1) a dialética histórica própria do conhecimento científico—a dialética da história ultrapassada e a da história sancionada pela ciência atualmente ativa—fique velada sob uma sobrecarga de acontecimentos menores; (2) que a reflexão sobre a história das ciências seja efetuada a partir de suas origens, ou seja, da sua zona de elementaridade; e, (3) enfocando os começos das

ciências, percebe-se, na saída lenta da ciência do corpo dos conhecimentos comuns, a certeza definitiva da continuidade do saber comum e do saber científico. Como consequência para o domínio filosófico, a postura continuísta da história das ciências faz pensar “que é inútil viver os tempos novos, os tempos em que, precisamente, os progressos científicos *rebentam* por toda a parte, fazendo necessariamente «rebentar» a epistemologia tradicional.” (BACHELARD, 1990, p. 193, grifo do autor).

O autor cita quatro ordens de fatos inerentes à ciência contemporânea que legitimam a noção de *rebentamento* da epistemologia continuísta:

- O crescimento célere da ciência da matéria já não permite fazer o balanço de suas descobertas, particularmente no que tange à especificidade dos pormenores. Nesse sentido, abordar a pluralidade de consequências dessas descobertas remete à evidência da descontinuidade do saber.
- Mesmo entre os trabalhos que se agrupam em equipes e escolas, e que cooperam entre si na empresa científica, proliferam as dialéticas concernentes à crítica, às contradições e às inovações, sugerindo que o tecido da história da ciência contemporânea é o tecido temporal da discussão, sendo marcada por descontinuidades manifestas.
- A dificuldade da ciência contemporânea não é um obstáculo à cultura, mas a própria condição do dinamismo psicológico da pesquisa, onde o essencial é criar dificuldades reais, eliminando as falsas dificuldades, as dificuldades imaginárias, as dificuldades ultrapassadas. Estas, de fato, estão em total descontinuidade com as dificuldades reais do presente.
- A ciência contemporânea não deve ser julgada a partir da continuidade das imagens e das palavras presentes nos seus começos, mas da neolinguagem criada por uma revolução semântica permanente, a partir da recomposição constante das expressões novas na perspectiva das teorias que as imagens e as fórmulas resumem.

Ressaltando, pois, a descontinuidade da história das ciências, Bachelard (2006) sugere que o método para uma história epistemológica das ciências modernas deve ser, necessariamente, dialético. A ‘história recorrente’ proposta por Bachelard, consiste, de fato, em uma dialética da história ultrapassada e da história sancionada pela ciência atualmente ativa. É uma história que se esclarece pela finalidade do presente, que parte das certezas do presente e descobre, no passado, um negativo—as noções erradas, o inerte, o prejudicial—e um positivo—as formações progressivas da verdade, o ativo, o fecundo—na história do pensamento científico. Para Bachelard (2006), do ponto de vista da ciência moderna, o que é negativo depende de uma psicanálise do conhecimento para travá-lo. Por outro lado, aquilo que do passado permanece positivo continua ainda a agir no pensamento moderno, consistindo

em uma espécie de passado atual, cuja ação no pensamento científico hodierno é manifesta. Desde uma perspectiva racionalista, o filósofo defende a tese de que a *história recorrente* tem uma finalidade pedagógica para a cultura científica moderna, ajudando a tomar consciência da força de certas barreiras que o passado do pensamento científico formou contra o irracionalismo. Numa palavra, a história das derrotas do irracionalismo constitui a própria história das ciências.

Mas que categorias permitem a Bachelard constituir um quadro de análise para a 'história recorrente' das ciências? A dialética histórica do negativo e do positivo no pensamento científico parte de categorias que permitem caracterizar o modo como o negativo é superado contra o irracionalismo, visando à constante *vigilância epistemológica*, e o modo como o positivo continua em ação na ciência atual.

Para Bachelard (1977), a característica epistemológica fundamental das ciências—e ele se referia particularmente às ciências físicas e químicas—, no seu desenvolvimento contemporâneo, é a de serem domínios de pensamento que rompem nitidamente com o *sensu comum* ou contra um *conhecimento anterior*, ambos fazendo obstáculo para a espiritualização. A 'ruptura epistemológica', categoria formulada pelo filósofo, é associada a uma concepção particular de evolução da ciência, caracterizada por um rearranjo dramático da estrutura de toda uma disciplina científica e de seus conceitos centrais. Empregada, portanto, para descrever tanto o hiato entre o senso comum e o conhecimento científico, e entre dois períodos históricos de uma mesma disciplina, ela significa que a experiência científica é

uma experiência que *contradiz* a experiência *comum*. Alias a experiência imediata e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolvendo-se no reino das palavras e das definições; falta-lhe precisamente esta perspectiva de erros retificados que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico. (BACHELARD, 1996, p. 14, grifos do autor).

Ao adotar essa perspectiva, argumento que a conformação da Avaliação como disciplina científica pressupõe tanto a sua ruptura com a avaliação do senso comum, quanto à ruptura com modelos anteriores de avaliação que são superados.

Essas rupturas, como de resto todo o empreendimento epistemológico, passariam necessariamente pela abordagem ao problema psicológico da estrutura e da evolução do espírito. Segundo Bachelard (1991) seria preciso que ele se transformasse nas suas raízes para que o conhecimento pudesse ter toda a sua eficácia. Nesse desiderato, ele formula a lei dos *três estados* para a formação individual do espírito científico (BACHELARD, 1996, p. 11-12):

- Estado concreto, em que o espírito se entretém com as primeiras imagens do fenômeno e se apóia numa literatura filosófica que exalta a Natureza, louvando curiosamente ao mesmo tempo a unidade do mundo e sua rica diversidade.
- Estado concreto-abstrato, em que o espírito acrescenta à experiência física esquemas geométricos e se apóia numa filosofia da simplicidade, representando paradoxalmente a abstração por meio da intuição sensível.
- Estado abstrato, em que o espírito adota informações voluntariamente subtraídas à intuição do espaço real, voluntariamente desligadas da experiência imediata e até em polémica declarada com a realidade primeira, sempre impura, sempre informe.

Essa *lei dos três estados* consubstancia questões psicológicas que são colocadas aos cientistas, no sentido de instruir a formação do espírito científico, através de uma *pedagogia da razão*, que visa livrar o espírito das fontes de erro para o conhecimento objetivo.

Assente nesse empreendimento pedagógico, e considerando que a psicanálise do conhecimento objetivo empreendida por aquele filósofo indica que a ciência evolui por rupturas epistemológicas sucessivas, construindo-se contra um conhecimento anterior, pela superação de *obstáculos epistemológicos* (BACHELARD, 1996), argumento ainda que os modelos de avaliação são conformados para superar *obstáculos epistemológicos* que se interpõem à evolução da avaliação como disciplina científica.

A noção de 'obstáculo epistemológico', cunhada pelo filósofo, parece-me essencial à compreensão da evolução histórica do campo da Avaliação. Pode-se argumentar que tal evolução deu-se a partir da superação de diversos obstáculos epistemológicos que constituíram um perfil epistemológico próprio do campo.

O conhecimento científico avança por meio de rupturas epistemológicas sucessivas, seja em relação ao senso comum, seja em relação a conhecimentos anteriores. É desse modo que aquele se aproxima da verdade. Entretanto, o progresso da ciência, marcado por essa contínua retificação dos erros anteriores, especialmente as retificações que constituem autênticas rupturas, não são passos que se efetuam com facilidade, em virtude do seu choque com o que Bachelard chama de 'obstáculos epistemológicos'. Em Bachelard (1996), define-se 'obstáculo epistemológico' como uma idéia que impede e bloqueia outras idéias: hábitos intelectuais cristalizados, a inércia que faz estagnar as culturas, teorias científicas ensinadas como dogmas, os dogmas ideológicos que dominam as diversas ciências etc. No *Quadro 11*, são dados os *obstáculos epistemológicos*, tais como descritos por Bachelard (1996) e seus padrões de ocorrência no conhecimento objetivo.

Quadro 11 – Obstáculos epistemológicos que Impedem o avanço do espírito científico segundo Gaston Bachelard e padrões de ocorrência

TIPO DE OBSTÁCULO	PADRÃO DE OCORRÊNCIA
Obstáculo da experiência primeira	Ocorre quando a experiência é colocada antes e acima da crítica, que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico
Obstáculo do conhecimento geral	Ocorre ao perder-se o genuíno <i>sentido dos problemas</i> , quando a pesquisa se encerra na casca dos conhecimentos adquiridos e não mais problematizados, pela busca apressada da generalização, sem exame cuidadoso de todas as seduções da <i>facilidade</i> , e sem ligação com as funções matemáticas essenciais do fenômeno
Obstáculo verbal	Ocorre quando uma <i>única</i> imagem, ou até uma única palavra, constitui toda a explicação
Obstáculo do conhecimento unitário e pragmático	Ocorre quando a necessidade de generalização extrema, às vezes por um único conceito ou pela consideração de que um aspecto sem utilidade é irracional, leva a idéias que conservam o poder de seduzir
Obstáculo substancialista	Ocorre através da consideração de que a substância tem um interior, ou melhor, que a substância é um interior, dado que o realismo é essencialmente referência a uma intimidade e que a psicologia da intimidade é referência a uma realidade
Obstáculo animista	Ocorre quando, aos entraves quase normais que a objetividade encontra nas ciências puramente materiais, vem juntar-se a intuição ofuscante que considera a vida como um dado claro e geral, falhando a sua ciência, a Biologia, em responder, com maior ou menor garantia, a perguntas que não lhe são feitas
Obstáculo do conhecimento quantitativo	Ocorre pelo excesso de precisão, seja com a mensuração exata de um objeto fugaz ou indeterminado, seja com a mensuração exata de um objeto fixo e bem determinado com um instrumento grosseiro; que são dois tipos de operação inúteis que a disciplina científica rejeita liminarmente

Fonte: BACHELARD, 1996

Com efeito, diante das realidades constituídas pelos obstáculos epistemológicos, Bachelard propõe uma *psicanálise do conhecimento objetivo*, voltada para a identificação e para a remoção dos obstáculos que bloqueiam o desenvolvimento do espírito científico. Esse proceder, descrito com vagar em duas de suas obras (BACHELARD, 1996; 2008a), tem por escopo, com respeito à real implicação do sujeito e do objeto no conhecimento de uma realidade particular, as convicções subjetivas do homem pensativo entregue a suas valorizações primitivas, às adesões simpáticas, aos devaneios indolentes, como quando, por exemplo, está só, ao pé da lareira, onde o fogo, esse objeto imediato relevante, que suplanta amplamente outros fenômenos, é brilhante.

Trata-se, com efeito, de encontrar a ação dos valores inconscientes na própria base do conhecimento empírico e científico. Cumpre-nos, pois, mostrar a luz recíproca que vai constantemente dos conhecimentos objetivos e sociais aos conhecimentos subjetivos e pessoais, e vice-versa. Cumpre mostrar, na experiência científica, os vestígios da experiência infantil. Deste modo estaremos autorizados a falar de um *inconsciente do espírito científico*, do caráter heterogêneo de certas evidências, e veremos convergir, sobre o estudo de um fenômeno particular, convicções formadas nas mais várias notícias. (BACHELARD, 2008a, p. 15, grifos do autor).

No âmbito epistemológico, Bachelard (2008b) fala de um subjetivismo objetivo, no sentido de que o sujeito, ao meditar sobre o objeto, elimina não só os traços irregulares no objeto, mas atitudes irregulares em seu próprio comportamento intelectual. Ele elimina suas singularidades, tendendo a tornar-se um objeto para si mesmo, a tal ponto que a vida objetiva passa a ocupar toda a alma, que passa, então, a estar imbuída, do que ele chama de uma “consciência científica dolorosa” (BACHELARD, 1996, p. 13), perturbada a todo momento pelas objeções da razão, ao passo que, mesmo pondo em dúvida o direito particular à abstração, considera que esta é um dever científico.

Numa palavra, na relação epistemológica entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, o sujeito se constitui enquanto constrói o objeto científico. Em tal relação, entrevê-se o sentido *bachelardiano* de ‘psicanálise’, que consiste em um processo que tem por finalidade mostrar a influência dos valores inconscientes na base do conhecimento científico.

Através desse procedimento psicanalítico, o filósofo coloca aos cientistas questões de caráter aparentemente psicológico, provando-lhes, paulatinamente, que toda psicologia é solidária de postulados metafísicos, bem como que o espírito pode mudar de metafísica, não podendo, de outro modo, passar sem a metafísica:

Se pudéssemos assim alargar a nossa pesquisa psicológica, parece-nos quase evidente que o espírito científico surgiria também numa verdadeira dispersão psicológica e conseqüentemente numa verdadeira dispersão filosófica, dado que toda a raiz filosófica nasce num pensamento. Os diferentes problemas do pensamento científico deveriam pois receber diferentes coeficientes filosóficos. Em particular, o grau de realismo e de racionalismo não seria o mesmo para todas as noções. (BACHELARD, 1991, p. 15).

O autor reconhece então, no âmbito da ciência em seu devir, um pluralismo filosófico, singular em sua capacidade de informar os elementos tão diversos da experiência e da teoria, o qual está intimamente associado a um pluralismo psicológico, ambos passando ao largo da *epistemologia fixista*. Ele reconhece, então, que a filosofia das ciências deve ser definida como uma *filosofia dispersa* ou *distribuída*, constituindo-se o pensamento científico como um método de dispersão bem ordenado e bem aprofundado para os diversos *filosofemas* que estão massivamente agrupados nos sistemas filosóficos. Uma categoria central que operacionaliza a *filosofia dispersa* de Bachelard é a de 'perfil epistemológico'.

Ao tratar dessa categoria, o autor tem por foco o progresso do pensamento científico, considerado como hierarquia de conhecimentos, no seu aspecto especificamente intelectual, bem como os conceitos e as noções que ele matricia. Ambos não se encontram em um mesmo estágio de maturidade, estando de fato o primeiro, em sua maior parte, em estádios de evolução filosoficamente primitivos. Com efeito, reconhece-se que muitos conceitos científicos permanecem ainda implicados num realismo ingênuo, muitos são ainda definidos sob o positivismo, o que confere à filosofia do espírito científico um caráter não homogêneo, oscilando entre o realismo e o racionalismo. Conseqüentemente, ele defende a tese de que, qualquer que seja o problema particular tomado como foco da empresa científica, o sentido da evolução epistemológica é claro e constante. Ele caminha no sentido de uma coerência racional, que representa o progresso filosófico, tendo em vista que, como a ciência instrui a razão, o pensamento científico fornece um princípio para a classificação das filosofias e para o estudo do progresso da razão. De fato, segundo Bachelard, se se coloca regularmente num gráfico sobre a abscissa da evolução do pensamento científico os sistemas filosóficos numa ordem idêntica para todos os conceitos científicos, ordem essa que vai do animismo ao ultra-racionalismo, passando pelo realismo, pelo positivismo e pelo racionalismo simples, pode-se falar efetivamente de

um progresso filosófico dos conceitos científicos, que dá a real medida do caráter dispersivo da filosofia das ciências. Vale lembrar que esse progresso filosófico advém da superação de obstáculos epistemológicos, num processo analisável através da *psicanálise do conhecimento objetivo*, a qual permite esboçar o que Bachelard (1991) chama de 'perfil epistemológico' das diversas conceptualizações científicas. Tratar-se-ia de um perfil mental, através do qual se poderia mediar a ação psicológica efetiva das diversas filosofias na obra do conhecimento.

A fim de ilustrar a noção de 'perfil epistemológico', aquele autor apresenta seu perfil epistemológico pessoal da noção de 'massa', que vai do realismo ingênuo ao racionalismo discursivo, passando pelo empirismo claro e positivista, pelo racionalismo clássico e pelo racionalismo completo, conforme pode ser visto na *Ilustração 3*. Cabe destacar que, para o filósofo, o uso individual de cada noção vai ser orientado pelas várias filosofias, significando que um perfil epistemológico está relacionado a um determinado conceito e que concerne a um indivíduo particular, que faz uma auto-psicanálise em determinado momento da sua cultura.

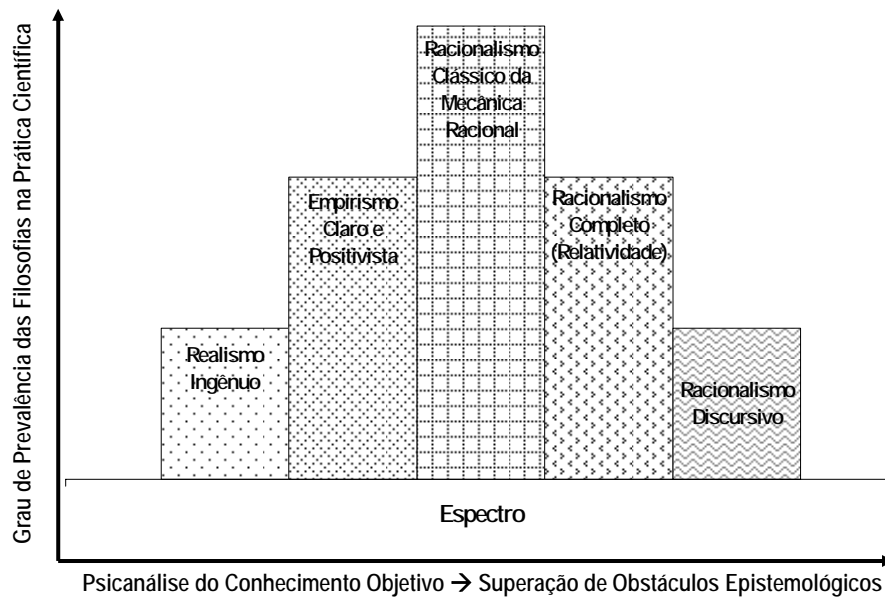


Ilustração 3 – Perfil epistemológico da noção pessoal de massa de Bachelard com base em auto-psicanálise
Fonte: Adaptado de BACHELARD, 1991

Esse exemplo, é bem de ver, deriva da Física. Na mesma obra (BACHELARD, 1991), outro exemplo de perfil epistemológico é apresentado, concernente ao conceito de 'energia'. No caso da Avaliação, um tipo diferente de perfil epistemológico pode ser desenhado, principalmente porque o seu quadro de referência reside nas Ciências Sociais. Alkin e Christie (2004a), ao investigarem as raízes da Avaliação, afirmam que elas consistem na necessidade e no desejo sociais por responsabilização (*accountability*) e na evolução metodológica da investigação social. A importância da responsabilização (*accountability*) está associada à crescente implementação de programas sociais financiados por entidades governamentais, particularmente nos EEUU, e pressupõe melhorar e desenvolver programas e, em última instância, a sociedade. A presença da investigação social na gênese da avaliação moderna residiria na preocupação em empregar um conjunto sistemático e justificável de métodos para determinar o grau de responsabilização (*accountability*). Numa palavra, ao passo que esta provê à Avaliação a sua finalidade, é particularmente da investigação social que os modelos avaliativos são derivados (HOUSE, 1993; ALKIN; CHRISTIE, 2004a). Então, qual seria o perfil epistemológico moderno da Avaliação em face de suas raízes na investigação social?

Minha perspectiva é que se trata daquele desenvolvido por dois indivíduos, Egon G. Guba e Yvona S. Lincoln, que formularam um sistema de categorização de paradigmas científicos, veiculado em três obras que tratam da investigação social (GUBA, 1990; LINCOLN; GUBA, 1985; 2005) e em uma obra que trata especificamente da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989), escritas ao longo da Idade da Expansão e da Integração, que vai, segundo Madaus e Stufflebeam (2000), de 1983 até 2001¹⁰. A escolha desses autores, em particular, para uma delimitação do perfil epistemológico da Avaliação reside no fato de que, consoante a perspectiva da 'recorrência histórica', ou seja, de que conhecendo as construções teóricas de hoje podemos compreender melhor a evolução e a superação das dificuldades da ciência no passado, eles, como elaboradores de uma abordagem responsiva e construtivista de avaliação, denominada de *Avaliação de Quarta Geração*, que, para eles, representa um avanço em relação às três gerações de abordagens avaliativas que a antecederam, fizeram, nesse processo, uma análise do espectro epistemológica da Avaliação.

¹⁰ Ano em que é publicada segunda edição do livro contendo o seu ensaio (STUFFLEBEAM *et al*, 2000), não significando, pois, que tal período se encerre em 2001.

Particularmente em Guba e Lincoln (1989), os autores discutem a noção de ‘avaliação’—como medida, como descrição, como julgamento de valor e mérito e como negociação—permitindo-se traçar os paradigmas subjacentes à evolução científica da Avaliação. Subjazem, respectivamente, às noções de ‘avaliação’ como medida e de ‘avaliação’ como descrição, o positivismo e o pós-positivismo. Às noções de ‘avaliação’ como julgamento de valor e mérito e de ‘avaliação’ como negociação subjaz o construtivismo. Esses paradigmas são resumidos no *Quadro 12*. Um quarto paradigma, a teoria crítica, indicado em Guba (1990) e em Lincoln e Guba (2005) (Cf. *Quadro 7*, neste trabalho), não é associado à Avaliação em Guba e Lincoln (1989).

Quadro 12 – Perfil epistemológico da Avaliação elaborado com base na obra de Egon G. Guba e Yvona S. Lincoln

QUESTÃO CONCERNENTE A...	POSITIVISMO	PÓS-POSITIVISMO	CONSTRUTIVISMO
Ontologia	Realismo ingênuo – realidade “real”, mas inteligível	Realismo crítico – realidade “real”, mas apenas imperfeitamente e probabilisticamente inteligível (apreensível)	Relativismo – local e realidades especificamente construídas
Gnosiologia	Dualista/objetivista; descobertas verdadeiras	Dualista/objetivista modificada; tradição crítica/comunidade; descobertas provavelmente verdadeiras	Transacional/subjetivista; descobertas criadas
Metodologia	Experimental/manipulativa; verificação de hipóteses; métodos sobretudo quantitativos	Experimental/manipulativa modificada; multiplismo crítico; falsificação de hipóteses; pode incluir métodos qualitativos	Hermenêutica/dialética

Fonte: GUBA, 1990; LINCOLN; GUBA, 1985; 2005; GUBA; LINCOLN, 1989

Comparando-se esse perfil epistemológico, extraído daqueles dois autores, com o espectro da ‘topologia filosófica’ compilada por Bachelard (1977), vista na *Ilustração 4*, onde estão indicadas as várias filosofias das ciências ordenadas a partir do racionalismo aplicado e do materialismo técnico, que são aquelas que, de acordo com o filósofo, explicam a atividade científica contemporânea, pode-se tentar situar os paradigmas da Avaliação, refiro-me ao positivismo e ao pós-positivismo, em proximidade com o *racionalismo aplicado* e com o *materialismo técnico*.

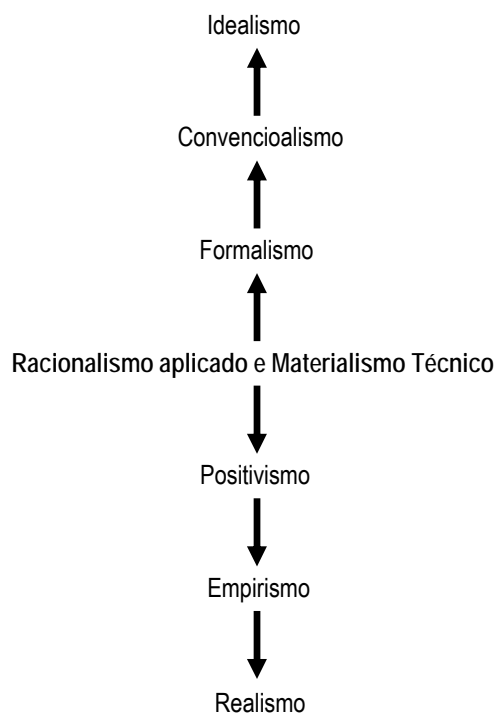


Ilustração 4 – Tipologia filosófica subjacente às ciências contemporâneas em Gaston Bachelard
Fonte: BACHELARD, 1977

O construtivismo não está indicado no espectro *bachelardiano*, podendo mesmo representar a emergência de uma epistemologia *não-bachelardiana*, requerendo-se romper com a sua perspectiva filosófica sobre as ciências. Neste trabalho, mostraremos que essa nova epistemologia tem um cerne crítico e pós-moderno.

4.1.2 Aplicação da filosofia da ciência em Bachelard ao estudo da Avaliação

Lima (2008) aplicou a filosofia *bachelardiana* da ciência ao estudo da evolução histórica da Avaliação como disciplina científica, abrindo caminho para estudos que contemplem a elucidação das bases epistemológicas daquele campo, e, consoante os fins deste trabalho, indiquem um projeto epistemológico para a Avaliação Curricular em Educação Médica. Tal aplicação permite entender que a constituição dos modelos de avaliação tem por objetivo a ruptura epistemológica com a avaliação feita no âmbito do senso comum ou contra modelos anteriores numa dialética generalizante, própria da *filosofia do não*. Em ambas os casos, há formulação de modelos de avaliação que se propõem superar obstáculos epistemológicos. Quando isso acontece, há um avanço epistemológico no espírito científico do campo da Avaliação, acrescentando novos paradigmas ao perfil epistemológico do campo. Esse processo foi, a meu ver, a tarefa precípua da pesquisa avaliativa na modernidade empreendida pelos principais teóricos da avaliação, entendidos como aqueles que propuseram abordagens ou modelos

avaliativos. Ademais, nessa perspectiva, a epistemologia da Avaliação teria a função de vigilância para, acompanhando os progressos do pensamento científico nesse campo, isolar, na prática científica, os interesses ideológicos que o permeiam, principalmente porque ele está atravessado por processos de valoração. Mais uma vez, ressalta-se a importância da noção de 'obstáculo epistemológico'. Toda vez que um obstáculo epistemológico é superado, infere-se que se trata de um avanço do pensamento científico no sentido da realização do racionalismo.

A filosofia da ciência em Bachelard, e suas correspondentes categorias epistemológicas permitiram-me, nesta pesquisa, identificar um perfil epistemológico referente à Avaliação na modernidade, a ser detalhado a seguir, o qual permitiu elucidar as seguintes questões: Que características da dinâmica interna da evolução do campo da Avaliação produziram os paradigmas/modelos-réplica avaliativos como forma de assegurar a ruptura e a vigilância epistemológicas? Que obstáculos epistemológicos foram superados nesse processo?

Tal perfil epistemológico é fruto de uma história epistemológica recorrente, empreendida a partir da psicanálise do conhecimento objetivo no campo da Avaliação, sendo fundamental à viabilização do entendimento da sua construção metodológica e científica. Para Lima (2008, p. 147-148), “essa recorrência epistemológica permite entender o progresso, as rupturas e os principais obstáculos epistemológicos ocorridos ao longo da caminhada cronológica da gnosiologia da avaliação, por meio dos seus conceitos, teorias e principais métodos avaliativos.” Trata-se aqui de um perfil epistemológico que, a meu ver, complementa o mapeamento, elaborado por esse autor, dos principais obstáculos epistemológicos presentes na trajetória histórica da Avaliação Educacional, da sua gênese, até o período propriamente moderno da Avaliação. Embora não cite os obstáculos epistemológicos superados nesse processo, ele identifica, utilizando um método histórico-avaliativo de em Bachelard, as seguintes fases da história epistemológica recorrente da avaliação com as respectivas rupturas epistemológicas que elas fazem atingir (LIMA, 2008, p. 217-235):

- **Avaliação na Pré-História:** Dominada pela Epistemologia Primitiva, que estava envolta na imaginação humana e no conhecimento puramente mítico, nesta fase aparecem os primeiros exames voltados para usos e costumes das tribos pré-históricas, sendo o propósito da avaliação a sobrevivência da espécie, a promoção dos jovens ao *status* de adultos e o controle como acompanhamento do progresso do jovem. Aqui, com o desenvolvimento, no homem, das funções psicológicas superiores, entre as quais está situada a avaliação, ocorre a primeira ruptura epistemológica.

- **Avaliação na Idade Antiga:** Permeada pela Epistemologia Grega, que visava à superação do Mito pela Filosofia, nesta fase os primeiros exames extra-escolares visavam às questões militares, de classificação e também de controle, pois os examinados tinham que passar por eles para seleção a cargos públicos ou militares. Aqui, com a emergência das primeiras tecnologias e sistemas de medidas e pesagens, que em seu conjunto foram denominadas pelo autor de “pantometria” da Antigüidade, ocorre a segunda ruptura epistemológica.
- **Avaliação na Idade Média:** Matriciada pela Epistemologia Medieval, baseada na fé, na razão e na interpretação, nesta fase os exames passam a ser formalizados sob a égide principal da *ratio studiorum* que guiou a pedagogia jesuítica, sendo a avaliação guiada pelas intenções de classificação nas aulas de ensino jesuítico inferior ou superior e de controle disciplinar por normas de conduta e de fé previamente estabelecidas. Aqui, com o aparecimento dos primeiros exames escolares orais e formais, ocorre a quarta ruptura epistemológica.
- **Avaliação na Idade Moderna:** Imbuída da Epistemologia Moderna, que busca o conhecimento científico por um método racional e universal, nesta fase os exames escritos são aplicados na escola e na universidade, sendo proposta uma Avaliação Educacional voltada pela primeira vez para o conhecimento, embora puramente quantitativo, para a classificação, dando continuidade ao controle. Aqui, com o modelo quantitativo de mensuração, a que o autor denomina de “pantometria” moderna, e com o surgimento dos exames universitários orais e escritos, ocorrem, respectivamente, a quinta e a sexta rupturas epistemológicas.
- **Avaliação na Idade Contemporânea:** Marcada pela Epistemologia Contemporânea, com a sua pregação de interação constante entre sujeito e objeto na busca do conhecimento avaliativo, nesta fase há um maior desenvolvimento da “pantometria” moderna, com a Psicometria e a Docimologia, conquistando a avaliação definitivamente ares de atividade científica, superando o obstáculo puramente quantitativo predominante desde a Era Moderna, porém ainda com a relevância maior de aspectos objetivos na Educação e com a intenção de controle.

Segundo Lima (2008), entendo que na Idade Contemporânea da Avaliação, o desenvolvimento da “pantometria” moderna, com a Psicometria e a Docimologia, estabelece o positivismo como paradigma subjacente à Avaliação. Conforme Bruyne *et al* (1977), a característica própria do quadro de referência positivista nas ciências sociais, onde se insere a pesquisa avaliativa, é abordagem heurística orientada pela observação de dados da experiência, das leis gerais que regem os fenômenos sociais. A constância e a regularidade dos fenômenos constatados levam, a partir deles, por meio da quantificação e da análise estatística, a generalizações empíricas sob a forma de leis empíricas. A lei é

produzida por uma indução amplificadora que aplica a todos os casos implicados por ela a relação afirmada apenas por alguns casos.

O período inicial da Idade Contemporânea da Avaliação corresponde à Idade da Eficiência e da Testagem, que, segundo Madaus e Stufflebeam (2000), vai de 1900 a 1930, e foi caracterizado pelo desenvolvimento de modelos de avaliação que tiveram por método característico a *quantificação*—ou a “pantométrica” moderna mencionada por Lima (2008)—que faz a ligação entre a operacionalização das hipóteses e a coleta das informações, impondo uma ordem ao universo semântico do discurso, reduzindo-o a um universo simbólico de números e autorizando, então, a comparabilidade numérica e a aplicação de métodos de tratamento quantitativos (BRUYNE *et al*, 1977).

A quantificação consiste na atribuição a dimensões, a propriedades ou qualidades de certos conceitos, de uma *ordem* de natureza classificatória, serial, quase serial ou métrica. Estabelece assim uma correspondência entre as dimensões de cada conceito e números dispostos segundo determinadas regras. As dimensões são, conseqüentemente, reduzidas a um jogo de valores possíveis, expressos sob a forma de uma escala, elas constituem assim o conceito como variável. Esta operação, no estágio da coleta das informações, confere a cada indicador da variável um perfil sobre a escala da dimensão que ele permite observar. Chama-se de “medida” essa representação simbólica do indicador que substitui este último por um número. O conjunto dessas medidas indica a aparência de cada dimensão. (Ibid., 1977, p. 80-81, grifo dos autores).

A técnica de coleta de informações por excelência dessa fase é o *survey*, e a noção típica de avaliação nesse período era a *testagem*. De fato, *surveys* feitos em um bom número de sistemas escolares durante esse período enfocaram a escola e/ou a eficiência dos professores usando vários critérios, como, por exemplo, gastos, taxa de aprovação escolar, taxa de progressão escolar, etc., que, em algumas situações, passaram a orientar o estabelecimento de padrões locais de referência. Um grande número desses *surveys* empregou os então recentemente desenvolvidos testes “objetivos” em aritmética, ditado, escrita e composição, para determinar a qualidade do ensino. Também, nesse período, um grande número de testes desenvolvidos por pesquisadores renomados gerou uma medida mais precisa de um conjunto de objetivos instrucionais. Com o crescimento de testes padronizados após a I Guerra Mundial, os distritos escolares nos EEUU passaram a usar essa forma de avaliação para fazer inferências sobre a efetividade dos programas educacionais. Esses testes foram usados para avaliar o desempenho curricular e dos sistemas educativos como um todo, bem como para tomar decisões sobre indivíduos. Outra característica dessa modalidade de avaliação é que ela era iniciada e confinada a escolas e distritos locais, dirigidas a questões localizadas.

Uma característica marcante desse período, de grande impacto para a história epistemológica da Avaliação corresponde à introdução, no campo educacional, da administração científica de Frederick Taylor, uma forma primeira de avaliação de pessoal (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000). A ênfase das idéias de Taylor, que tiveram uma força poderosa na teoria administrativa nos círculos industrial e educacional, era na sistematização, na estandardização, e, principalmente, na eficiência. Com efeito, a Idade da Eficiência e da Testagem foi emoldurada pela emergência da “metáfora da fábrica”, que, como veremos adiante, tem sido uma força psíquica poderosa atuando sobre o conhecimento no campo da Avaliação. Nesse sentido, se a quantificação desse período orientado pelo paradigma positivista, por um lado, foi um avanço na formação do espírito científico no campo da avaliação, superando a experiência primeira como obstáculo epistemológico, por outro, ao vincular-se à metáfora da fábrica, constituir-se-á em obstáculo epistemológico verbal à formação do espírito científico no campo da Avaliação.

O paradigma positivista também teve uma rápida expansão em outro período histórico assinalado por Madaus e Stufflebeam (2000), que vai de 1946 a 1957: a Idade da Inocência. Trata-se de um período de desamparo, de segregação racial, de consumo acelerado dos recursos naturais, e de desenvolvimento da indústria militar. Esse cenário social teve reflexos na educação e na avaliação educacional. Enquanto houve uma grande expansão da educação, não houve um interesse particular em resolver os problemas educacionais e na responsabilização pela educação. Com efeito, a avaliação deixou de ser usada como propósito socialmente relevante, embora ela tenha continuado a ser foco de desenvolvimento científico. Nesse período, observou-se tanto o desenvolvimento de testes estandardizados, quanto de procedimentos estatísticos sofisticados, principalmente no âmbito dos desenhos experimentais e quase-experimentais de pesquisa visando à inferência causal (SHADISH *et al*, 2002). Tal fato, é bem de ver, contribuiu para a consolidação do positivismo como paradigma no campo da avaliação.

O desenvolvimento dos métodos experimentais, estruturados discursivamente pela quantificação, fez, segundo Chen (1990), emergir uma visão da Avaliação como devendo ser, para constituir-se em disciplina científica, essencialmente orientada pelo método, negligenciando-se a teoria na sua constituição metodológica. Contudo, a centralidade crescente das técnicas psicométricas e docimológicas no campo da Avaliação preparou-lhe o desenvolvimento de um *materialismo técnico*, que atingiu seu apogeu com as contribuições de autores como Donald T. Campbell e Lee J. Cronbach. Segundo a perspectiva de Bachelard (1990), o materialismo técnico significa que qualquer teoria científica é estritamente circunscrita pelas aplicações experimentais. Ou seja, a ciência não pode se

desenvolver sem sua parte técnica, a qual passa, de fato, a constituir a natureza dos fenômenos, a tal ponto que se poderiam determinar as diferentes idades de uma ciência através da técnica dos seus instrumentos de medida. “Conforme os instrumentos vão se afinando, o seu *produto* científico fica cada vez mais bem definido. O conhecimento torna-se objetivo na proporção em que se torna instrumental.” (BACHELARD, 2006, p. 147, grifo do autor).

O desenvolvimento da *fenomenotécnica* da Avaliação foi importante para a ruptura epistemológica com a experiência primeira, e lançou as bases para a problematização das suas limitações, associadas a uma ontologia realista ingênua, a partir da qual uma nova ruptura epistemológica em favor de uma ontologia realista crítica na constituição epistemológica da Avaliação, como segue.

Lima (2008) identifica na Idade Contemporânea, a sétima ruptura epistemológica da Avaliação, a partir da qual a Avaliação passa a ser situada como atividade científica, ao libertar-se do domínio único da medida e ao adicionar os velhos aspectos qualitativos da essência do ato humano de avaliar. Ela é identificada aos trabalhos de Ralph W. Tyler, considerado o pai da Avaliação Educacional, que, ainda sob uma filosofia racionalista, opera a transição do paradigma positivista, subjacente à “pantometria”, à Psicometria e a Docimologia, e vigente na Idade da Eficiência e da Testagem, que vai de 1900 a 1930 (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000), para o paradigma pós-positivista.

Ralph W. Tyler foi pioneiro na introdução de uma racionalidade na avaliação educacional, com seu modelo avaliativo orientado por objetivos. Sua obra *“Basic Principles of Curriculum and Instruction”* (TYLER, 1969) foi um marco tanto no campo do currículo, quanto no campo da avaliação. Contudo, o modelo avaliativo proposto por Tyler tem também raízes no seu trabalho na *Ohio State University* de 1930 a 1934 (TYLER, 2000). Nessa experiência, o autor foi confrontado com o desafio de melhorar o ensino naquela instituição, defendendo que tal melhoria seria conseguida definindo-se os objetivos educacionais a serem atingidos pelos estudantes no processo instrucional. Até então, os testes que avaliavam o desempenho dos alunos centravam-se na recuperação e na reprodução do conhecimento transmitido, não permitindo aos professores acompanhar o progresso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A introdução dos objetivos educacionais permitiria tornar claro que conhecimentos, habilidades e atitudes eram esperados dos estudantes ao final dos processos de ensino-aprendizagem. Com efeito, a avaliação da aprendizagem, tendo por referência os objetivos definidos, tornaria possível aos professores acompanhar se e em que medida os estudantes os estariam atingindo, permitindo o acompanhamento do processo de aprendizagem.

Tyler (2000) generalizou as lições dessa racionalidade, inicialmente proposta para o desenvolvimento de processos de testagem em *undergraduate courses* na *Ohio State University*, em um artigo de 1934 intitulado *"A Generalized Technique for Constructing Achievement Tests"*. Essas lições envolvem os seguintes passos: (1) Identificação dos objetivos do programa educacional; (2) Definição de cada objetivo em termos de comportamento; (3) Identificação de situações onde os objetivos são utilizados; (4) Identificação de maneiras pelas quais essas situações podem ser mobilizadas para evocar as reações esperadas dos alunos em situações normais; (5) Identificação de maneiras pelas quais se pode obter um registro do que será avaliado; (6) Decisão sobre os termos adequados para uso na classificação dos resultados da avaliação; (7) Identificação dos meios para alcançar uma amostra representativa do que será avaliado.

Tal racionalidade foi extrapolada por Tyler para a abordagem do currículo no *"Eighth-Year Study"*, a partir de 1934. No esteio das mudanças demandadas para as *high schools* americanas por estudantes procedentes de escolas elementares progressistas, que lhes permitiam maior liberdade e mais oportunidades para a aprendizagem autodirigida, bem como das novas demandas postas pela crise de 1929, aquele estudo se propôs investigar o desempenho do currículo tradicional em face do currículo progressista nas *high schools*. A racionalidade avaliativa introduzida por Tyler nesse estudo foi muito bem recebida, porém reconheceu-se ser necessária uma abordagem específica para guiar os esforços dirigidos ao currículo. Essa racionalidade foi proposta por Tyler no texto *"Basic Principles of Curriculum and Instruction"*, de 1934 (TYLER, 1969), preparado como *syllabus* para um dos cursos a serem dados por ele durante a consecução do estudo. A racionalidade curricular de Tyler, que, segundo ele, é simplesmente uma maneira ordenada de planejar o currículo, identifica quatro questões básicas que deveriam ser respondidas no desenvolvimento do currículo e do plano de instrução. Essas questões são: (1) Que objetivos educacionais os estudantes devem ser ajudados a atingir? (2) Que experiências de aprendizagem podem ser providas para permitir que os estudantes possam atingir os objetivos? (3) Como as experiências de aprendizagem podem ser organizadas para maximizar seus efeitos cumulativos? (4) Como a efetividade do programa pode ser avaliado?

Com efeito, entendo que a terceira matriz epistemológica do campo da avaliação é o pós-positivismo, caracterizado por uma abordagem racionalista e teórica seja da aprendizagem, seja dos programas educacionais e sociais. Numa palavra, a avaliação é tomada sob uma dada racionalidade, ensejando a formulação de um modelo avaliativo que deve ter por referência certas "hipóteses" formuladas *a priori*, sob a forma de metas e objetivos desejados a serem alcançados, que serviriam de parâmetro para a avaliação dos resultados. Já se trata de estabelecer um processo metódico que se ocupe de um dado

objeto programático para atribuir-lhe características de interesse para a sua análise, atualmente referidas a atribuição de mérito e valor a tal objeto.

Ajuízo que, de acordo com o referencial *bachelardiano*, houve, na Idade Tyleriana, a superação do obstáculo epistemológico do conhecimento quantitativo, presente na Idade da Eficiência e da Testagem, embora, do ponto de vista pragmático, tais limitações só tenham sido amplamente reconhecidas na Idade do Desenvolvimento (1958-1972), quando, por força das necessidades de mudança na educação nos EEUU, para dar conta das demandas que emergiram da “Corrida Espacial” com os russos, os distritos escolares norte-americanos perceberam a inadequação dos procedimentos de testagem disponíveis para atender àquelas necessidades. Tratou-se, aqui, da sétima ruptura epistemológica citada por Lima (2008), onde a Avaliação liberta-se do domínio único da medida.

Segundo Bachelard (1996), seria enganoso pensar que o *conhecimento quantitativo* escapa, em princípio, aos perigos do *conhecimento qualitativo* (imediato). Para ele, a grandeza não é automaticamente objetiva, bastando dar as costas aos objetos usuais para que se admitam as determinações geométricas mais esquisitas, as determinações quantitativas mais fantasiosas. Um dos elementos destacados por Bachelard com referência a esse tipo de obstáculo é o excesso de precisão, que no reino da quantidade corresponde exatamente ao excesso de pitoresco no reino da qualidade. Para o autor, “uma das exigências primordiais do espírito científico é que a precisão de uma mensuração refira-se constantemente a sensibilidade do método de mensuração e leve em conta as condições de permanência do objeto medido.” (Ibid., p. 261). E mais adiante ele afirma: “O realista pega logo na mão o objeto particular. Porque o possui, ele o descreve e mede. Esgota a medição até a o último centavo. Ao inverso, o cientista *aproxima-se* do objeto primitivamente mal definido. E, antes de tudo, *prepara-se* para medir.” (Ibid., p. 261, grifos do autor).

A abordagem de Tyler propôs-se a superar esse obstáculo. Segundo ele (TYLER, 2000), as práticas prévias de avaliação, sob o rótulo de termos como *exame* e *testagem*, visavam ranquear os estudantes em um continuum que iria do excelente ao ruim. “Tal arranjo permite a identificar a posição de qualquer indivíduo em termos de seu nível no grupo total.” (Ibid., p. 95). Para Tyler ficou claro, em sua experiência na *Ohio State University*, que os professores precisavam de testes que informassem a eles sobre o que os estudantes estavam aprendendo e onde eles estavam tendo dificuldades. “Ranquear os estudantes não era o propósito; ao contrário, sua preocupação era melhorar o currículo e o programa instrucional.” (Ibid., p. 95). Em sua experiência no *Eight-Year Study*, ele se guiou pelas teorias de Dewey e Whitehead, considerando os objetivos educacionais e as teorias de ensino-aprendizagem.

O processo prevalente de desenvolvimento curricular centrava-se na identificação do conteúdo significativo e no desenho de maneiras de apresentar aos estudantes esse conteúdo. Isso deixava no limbo a questão dos objetivos de aprendizagem, ou seja, a questão do que se espera que seja feito dos conteúdos. Além disso, o procedimento então usual para a preparação dos planos de aula era baseada em uma visão muito primitiva dos sistemas de aprendizagem dos estudantes, ou seja, ignorando as muitas condições necessárias ao processo de assegurar que os objetivos desejados sejam atingidos. (TYLER, 2000, p. 95).

O racionalismo *tyleriano* pode ser entendido, então, como um racionalismo crítico nos termos de Karl Popper. De acordo com esse filósofo da ciência que se ocupou extensamente do problema da indução, as ciências, incluídas as ciências do homem, baseiam-se na elaboração, por processos dedutivos, de constructos teóricos, ou formulações hipotéticas sobre a natureza de um fenômeno, capazes de serem testados e falseados. Os constructos, como todos os produtos da concepção humana, devem ser analisados, inclusive experimentalmente, se possível, para que se possa determinar a consistência de sua estrutura lógica. Uma vez que, nessa concepção, a preocupação não se concentra na explicação da gênese dos construtos, mas no conhecimento de sua lógica interna (validade) e de suas relações com outros construtos, em um processo de confirmação ou infirmação, Vianna (2000) sustenta que o problema do avaliador residirá não na procura de como o construto surgiu, mas no modo de analisá-lo de forma a permitir um pensamento crítico sobre a sua natureza. A atividade do avaliador torna-se, assim, bastante complexa, exigindo o emprego de técnicas sofisticadas, quando considera que um construto precisa ser comparado a outros para que possa ser determinado se o novo construto representa, efetivamente, algum avanço em relação ao anterior. Por outro lado, é preciso testar a aplicabilidade de suas conclusões na explicação dos fenômenos e comparar o construto a outros anteriormente comprovados, confirmando sua veracidade ou positivando sua falsidade. O racionalismo crítico *tyleriano* estabeleceria, assim, os objetivos em termos comportamentais, entendidos como construtos, operacionalizáveis e testáveis através dos processos avaliativos, permitindo-se com isso a apreensão dos objetos avaliados, caminhando para a objetivação científica racionalmente construída. Para Vianna (2000, p. 30):

A ciência, no dizer de Popper, preocupa-se com o objetivo. E a objetividade seria a característica de um construto, no sentido de que é objetivo tudo aquilo que é possível de ser testado e permite repetições controladas para constatação de sua ocorrência efetiva. As teorias deveriam ser testadas nos seus fundamentos básicos, e não apenas verificadas, antes da sua aceitação.

Com efeito, ao estabelecer as necessidades de produzir construtos para a apreensão da realidade, Tyler alinha-se com Popper, particularmente ao escapar à indução, que, segundo este, pouco representaria como princípio orientador da pesquisa do conhecimento científico, permitindo, quando muito, inferências probabilísticas. Por outro lado, ensejar-se-á, ao seguir-se essa mesma perspectiva, questionar posteriormente a própria validade dos construtos, em suas diferentes dimensões, fato que contribuirá, mais tarde, no campo da Avaliação, para o questionamento dos próprios objetivos definidos *a priori* no processo avaliativo.

Também na Idade da Inocência (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000) o modelo avaliativo *tyleriano* teve um considerável desenvolvimento técnico. Desde a implementação da abordagem de Tyler, referindo a avaliação a objetivos previamente definidos, houve a necessidade de que educadores e outros profissionais fizessem um bom trabalho de articulação dos seus objetivos. Daí que novas técnicas de auxílio aos educadores para a explicitação adequada de objetivos educacionais foram desenvolvidas utilizando taxonomias de possíveis objetivos educacionais, como a de Benjamin Bloom. Na Idade da Inocência, a racionalidade *tyleriana* também foi utilizada extensivamente para treinamento de professores no desenvolvimento de testes.

O paradigma pós-positivista, a meu ver, também tem tido grande penetração no campo da avaliação, dada a influência da obra de Tyler entre os educadores, fazendo com que ela seja a abordagem avaliativa mais prevalente na avaliação de programas (STUFFLEBEAM, 2000a). De tal paradigma, derivam outras abordagens avaliativas como a de N.S. Metfessel e W.B. Michael, a de M. Provus, a de R.L. Hammond, a de W.J. Popham e a de A. Steinmetz (STUFFLEBEAM, 2000a; FITZPATRICK *et al*, 2004).

Contudo, o modelo *tyleriano* recebeu críticas, principalmente, na já mencionada Idade do Desenvolvimento (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000), marcada por eventos e circunstâncias históricos de grande impacto na Avaliação, observando-se a expansão da atividade avaliativa na década de 1960, bem como a proliferação de múltiplos *insights* epistemológicos, teóricos e metodológicos:

- O lançamento do Sputnik pela URSS, em 1957, marcando o início da “Corrida Espacial” entre americanos e russos, enseja naqueles a necessidade de retomar a hegemonia científica através da Educação, investindo-se milhões de dólares em fundos públicos para subvencionar novos programas educativos para a melhoria da qualidade do ensino.
- A proliferação de programas sociais nos EEUU na década de 1950 impulsionou a avaliação de programas na área social e tornou os anos 1960 frutíferos em demanda de avaliação no âmbito

da Educação, particularmente com o *Elementary and Secondary Act* (ESEA) de 1965, contribuindo para o aumento do ímpeto avaliador naquele país.

- A recessão econômica em fins da década de 1960 e, sobretudo, na década de 1970, fez com que a sociedade civil, os contribuintes e os próprios legisladores passassem a se preocupar com a eficácia e o rendimento do dinheiro empregado na melhoria do sistema escolar, ampliando-se mais ainda o fenômeno da avaliação educativa.

Nesse contexto, como Tyler pressupunha que a identificação de objetivos educacionais deveria ser dependente de necessidades locais do projeto de desenvolvimento de um dado currículo, resultou difícil a adaptação desse modelo às necessidades de uma configuração nacional de objetivos educacionais que permitissem o desenvolvimento de currículos nos EEUU que servisse as necessidades de reforma do sistema educacional daquele país. Ademais, críticas comuns ao modelo de Tyler são (1) que ele, embora pressuponha uma tomada de decisão sobre o currículo ou o programa avaliado, foca na produção de uma informação terminal que é de pouco uso em sua melhoria; (2) que a informação obtida é muito limitada para constituir-se em base suficiente para julgar o mérito e o valor do objeto avaliado; (3) que os estudos não cobrem os para-efeitos positivos e negativos; e (4) que eles podem dar crédito a objetivos não meritórios (STUFFLEBEAM, 2000a). Por essa época, surgem dois ensaios de autores de decisiva influência no campo da Avaliação que tratam especificamente dessas críticas: (1) o de Lee J. Cronbach, publicado em 1963, *“Course improvement through evaluation”* (CRONBACH, 2000), e (2) o de Michael Scriven, publicado em 1967, *“The methodology of evaluation”* (SCRIVEN, 1966). Trato do primeiro ensaio aqui, e, do segundo, ao introduzir o paradigma construtivista da Avaliação.

Cronbach, em seu ensaio, em face do interesse nacional americano em melhorar a educação, particularmente no âmbito da escola secundária, partiu do pressuposto de que algumas técnicas e hábitos de pensamento dos especialistas em avaliação, vigentes na época, eram insuficientes para dar conta dos estudos curriculares naquele contexto histórico. Em consequência, ele pretendeu dar conta das seguintes questões: (1) Que filosofia e métodos de avaliação são requeridos nesses estudos? E, particularmente, (2) como devemos proceder no sentido de responder à questão anterior tendo em vista as doutrinas e os rituais inerentes à *testagem*?

Ele começa definindo a Avaliação como “a coleta e o uso da informação para a tomada de decisões sobre um programa educacional.” (Ibid., p. 235). Essa definição tem três núcleos semânticos que considero fundamentais à discussão que venho empreendendo: (1) o primeiro núcleo concerne à avaliação como *método* capaz de obter informação fiável com um determinado propósito; (2) o segundo núcleo diz respeito ao *caráter teleológico* da avaliação enquanto método de obtenção de informação fiável; e (3) o terceiro núcleo trata do *propósito em si da avaliação*, qual seja o de tomar decisões sobre o objeto avaliado, caracterizando-a como uma prática gerencialmente dirigida. A Avaliação, portanto, não está distanciada da questão metodológica, que será de fato o cerne das preocupações de Cronbach em seu ensaio, nem da tendência à supremacia do ponto de vista gerencial nos processos avaliativos, que será, mais adiante, criticada por Guba e Lincoln (1989).

Para Cronbach, a avaliação é usada para subsidiar a tomada de vários tipos de decisões, que podem ser agrupadas na seguinte tipologia:

- **Melhoria de um curso, currículo ou programa:** decidindo-se que materiais e métodos instrucionais são satisfatórios e que mudanças são necessárias.
- **Decisões sobre indivíduos:** identificando-se necessidades discentes para orientar o planejamento instrucional, julgando-se o mérito dos alunos para seleção e agrupamento, e conscientizando-se os alunos de seus progressos e deficiências.
- **Regulação administrativa:** julgando-se quão bom é o sistema escolar, quão bom são os professores, etc.

Nesse desiderato, o autor sustenta que uma variedade de informações são úteis, percebendo-se aí o germe da compreensão de que a Avaliação é um empreendimento que lida com a complexidade dos fenômenos educacionais/educativos. Tanto que o autor reconhece que ela é uma atividade diversificada e que nenhum conjunto de princípios é suficiente, isoladamente, para dar conta de todas as situações possíveis. Ele se refere particularmente ao conjunto de princípios próprios ao processo de *testagem*, hegemônicos no campo da Avaliação. Tendo em vista a análise que Cronbach faz do conceito, finalidades e metodologia da avaliação, as seguintes diretrizes básicas são propostas:

- Quando a avaliação é feita com o propósito de melhoria de um curso, o objetivo básico é tanto determinar os seus efeitos, ou seja, as mudanças que o curso produz nos alunos, quanto como esses efeitos são alcançados. Nesse sentido, os resultados da instrução são multidimensionais, e uma investigação satisfatória dos mesmos deve mapear os efeitos do curso separadamente em cada uma das dimensões.

- O grande serviço que a avaliação, no que concerne à implementação de programas educacionais inovadores, pode prestar é identificar aspectos que devem ser melhorados. Em outras palavras, a avaliação, usada para melhorar um programa enquanto ele ainda está sendo implementado contribui mais para melhorar a educação que aquela usada para avaliar um programa após o seu término, quando já nenhuma melhoria é, em certo sentido, possível.
- Dadas as limitações metodológicas dos desenhos comparativos, particularmente dos ensaios experimentais, a avaliação deve preocupar-se primariamente com os efeitos do curso sob escrutínio e não com a comparação de cursos. Com efeito, os estudos longitudinais de seguimento, desenhados para determinar o desempenho pós-curso de um grupo bem descrito, com referência a objetivos importantes e a para-efeitos positivos e negativos, seriam mais úteis e preferíveis.
- As abordagens avaliativas devem incluir estudos de processo, medidas de proficiência, medidas de atitudes e estudos de seguimento. Um estudo de processo ocupa-se dos eventos que têm lugar na sala de aula, as medidas de proficiência e de atitudes focam as mudanças observadas nos alunos, e os estudos de seguimento dirigem seu olhar às carreiras tardias daqueles que participaram do curso.

As diretrizes provocativas de Cronbach trazem algumas idéias importantes ao desenvolvimento do campo da Avaliação. Em primeiro lugar, ao propor que não basta identificar os efeitos de um programa, mas que é necessário estabelecer como os efeitos são atingidos, o autor sugere a existência de uma rede explicativa com respeito ao programa, que será posteriormente trabalhado pela perspectiva da *avaliação guiada pela teoria (theory-driven evaluation)*, orientada por um *racionalismo discursivo bachelardiano*, como será discutido adiante. Em segundo lugar, ele, ao tratar da avaliação como um empreendimento cuja tarefa mais importante é a melhoria dos programas, cursos e currículos, finca, de modo pioneiro, as raízes do conceito de avaliação formativa, que será posteriormente desenvolvido por Michael Scriven (1966), que cita com frequência, em seu trabalho seminal, as idéias de Cronbach. Em segundo lugar, ao reconhecer o caráter multidimensional da avaliação, Cronbach manifesta uma primeira intuição de que a avaliação lida com fenômenos complexos. Contudo, essa intuição, ainda que represente um avanço significativo em relação às perspectivas até então vigentes, é obliterada pela necessidade de tomada de decisão, numa ótica gerencial, que será criticada por autores posteriores.

Desde o meu ponto de vista, as diretrizes de Cronbach representam um aperfeiçoamento do racionalismo *tyleriano*, principalmente porque, conforme pode ser visto na terceira diretriz, a referência a objetivos importantes previamente definidos é explícita, cabendo-se, entretanto, fazer a opção metodológica adequada, os estudos longitudinais de seguimento, para inferir seu atingimento. Ademais, na conclusão de seu ensaio, ele afirma que fazer as questões certas sobre os efeitos da educação pode fazer muito pela melhoria de sua efetividade. E as questões certas são formuladas em derredor da natureza das decisões a serem tomadas. A perspectiva de Tyler é potencializada pela dimensão decisória a ser tomada com respeito à efetividade do programa, cuja base são os seus efeitos com referência a objetivos pré-determinados. Efeitos cuja identificação requer uma abordagem metodológica multidimensional.

Um dos principais modelos de avaliação da contemporaneidade, o *CIPP Model*, desenvolvido por Daniel L. Stufflebeam a partir de 1965, está também centrado na dimensão decisória em avaliação. Esse autor, em um texto teórico sobre o modelo (STUFFLEBEAM, 2000b), formula uma definição operacional de avaliação. Trata-se de um

processo de delineamento, obtenção, reporte e aplicação de informação descritiva e julgadora sobre o mérito e o valor de um objeto para guiar uma tomada de decisão, para dar suporte à responsabilização [*accountability*], para disseminar práticas efetivas, e para aumentar o entendimento do fenômeno envolvido. (Ibid., p. 280).

Nessa definição, está clara a perspectiva teleológica de seu modelo de avaliação orientada pelo ponto de vista gerencial na Avaliação, caracterizando-o como representativo das abordagens orientadas para a gerência (*management-oriented evaluation approaches*), cujo cerne reside no fato de que a informação obtida de processos avaliativos é parte essencial de uma boa tomada de decisões e de que o trabalho efetivo de qualquer avaliador consiste em servir a administradores, gerentes, formuladores de políticas, comitês e outros, os quais necessitam de boas informações de avaliação (FITZPATRICK *et al*, 2004).

Contudo, outro núcleo de relevância para esta discussão epistemológica, diz respeito ao foco na informação descritiva e julgadora sobre o mérito e o valor de um objeto sob avaliação. Embora não cite expressamente o trabalho seminal de Michael Scriven sobre a metodologia da avaliação (SCRIVEN, 1966), Stufflebeam, ao escrever sobre as origens do seu modelo CIPP (STUFFLEBEAM, 2004), menciona contribuições daquele autor no refinamento do modelo, bem como um contato proveitoso com grandes teóricos do campo da Avaliação, entre os quais cita, além de Scriven, Egon

Guba e Robert Stake. Esses três autores, como menciono à frente, formularam as bases do paradigma construtivista da avaliação, que tem por cerne a perspectiva da valoração no processo avaliativo. Daí que, ao considerar que a informação obtida de uma avaliação, ademais de ter por finalidade a tomada de decisão, está centrada na concepção de que a informação obtida deve ser capaz de descrever e julgar o mérito e o valor do objeto avaliado, Stufflebeam, a meu ver, posiciona o seu modelo na fronteira entre os paradigmas pós-positivista e construtivista, fato que torna seu modelo um ponto de inflexão na história epistemológica da Avaliação.

Stufflebeam (2000b) tinha por objetivo desenvolver uma boa teoria avaliativa, que representasse um conjunto coerente de princípios conceituais, hipotéticos, pragmáticos e éticos, formando um esquema geral para guiar o estudo e a prática da avaliação. Tal esquema corresponde ao modelo CIPP, que foi elaborado para guiar avaliações somativas e formativas de objetos múltiplos, tais como, projetos, programas, pessoal, produtos, instituições e sistemas.

Os conceitos nucleares do modelo são denotados pelo acrônimo CIPP, correspondendo a (1) contexto, (2) *inputs*, (3) processos e (4) produtos de um objeto de avaliação, que determinam, respectivamente, quatro focos de avaliação, (1) objetivos, (2) planos, (3) ações e (4) resultados, configurando, por fim, os quatro tipos de avaliação (*Ilustração 5*):

- **Avaliação de contexto:** Avalia necessidades, problemas, trunfos e oportunidades para ajudar os tomadores de decisões a definir os objetivos e as prioridades e a ajudar o grupo maior de usuários a julgar os objetivos, a definir as prioridades e os resultados.
- **Avaliação de *inputs*:** Avalia estratégias alternativas, planos de ação concorrentes, recursos existentes, tudo para permitir aos tomadores de decisão definir que planos devem ser considerados, e ajudar outros a julgar os esforços empreendidos, os planos e os recursos.
- **Avaliação de processos:** Avalia a implementação dos planos, identifica as barreiras que ameaçam seu sucesso e as revisões necessárias, e, por fim, ajudar o grupo maior de usuários a julgar o desempenho do programa e a interpretar seus resultados.
- **Avaliação de produto:** Identifica e avalia os resultados obtidos—pretendidos e não pretendidos; de curto, médio e longo prazos—, por fim, ajudar o grupo maior de usuários a interpretar o sucesso do programa em atingir necessidades-alvo.

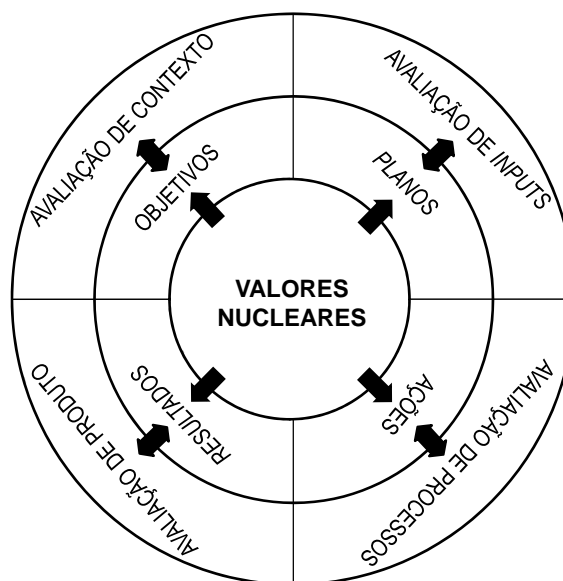


Ilustração 5 – Componentes-chave do modelo CIPP de avaliação
Fonte: STUFFLEBEAM, 2004

Depreende-se do estudo desse modelo que a definição de objetivos, presente na avaliação de contexto, é um passo necessário ao processo avaliativo, fato que situa esse modelo dentro do paradigma pós-positivista, seguindo a perspectiva de Tyler. Stufflebeam, reconhecendo as limitações da avaliação ortodoxa, orientada para determinar, empiricamente, se os objetivos programáticos pré-definidos foram atingidos ou não, ele propõe que a tarefa-chave da avaliação deve ser, na mesma linha de Cronbach, prover informação para a tomada de decisão. Contudo, ele não elimina completamente o uso de objetivos na avaliação, mas insere-os dentro de uma lógica de definição de necessidades no âmbito de um contexto, e, como explicito a seguir, atrelados a valores presentes no contexto avaliado.

Uma segunda definição-chave subjacente ao modelo CIPP, e que é de interesse para esta discussão, corresponde ao termo 'padrões para a avaliação' (*standards for evaluation*). Para Stufflebeam (2000b), eles são princípios comumente consensuados pelos especialistas que devem guiar a condução e o uso de avaliações para a determinação do valor ou da qualidade de uma avaliação. O esforço posterior de desenvolvimento desses padrões culminou com a compilação de importantes padrões profissionais para condução de avaliações por parte da *American Evaluation Association* (AEA) e do *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (STUFFLEBEAM, 2000c). A meu ver, trata-se do ápice do *racionalismo completo bachelardiano*, uma vez que se estabelecem os parâmetros fundamentais para a execução do processo avaliativo. A Avaliação passa a ser considerada um

empreendimento plenamente racional, com ser sistematizado em função de uma lógica que precede o ato empírico.

O modelo CIPP de Stufflebeam assume o racionalismo crítico pós-positivista, embora possua dois elementos próprios do paradigma construtivista. O primeiro concerne à consideração da dimensão axiológica em seu cerne teórico-morfológico. Segundo Stufflebeam (2004), os quatro tipos de avaliação do modelo CIPP estão fundados no que ele chama de valores nucleares, que devem balizar uma dada avaliação. Os valores nucleares incluem ideais sustentados por uma sociedade, por um grupo ou por um indivíduo. Eles provêm a fundamentação para derivar e/ou validar critérios avaliativos particulares, e para detectar efeitos inesperados, fraquezas e fortalezas do programa. Os critérios avaliativos derivados e validados pelos valores nucleares, por sua vez, provêm a base para selecionar/construir os instrumentos e os procedimentos de avaliação, acessar as informações existentes e definir e interpretar padrões.

O segundo elemento diz respeito à incorporação do contexto no processo avaliativo. O foco da avaliação nos ambientes naturais em que as relações sociais inerentes aos objetos de avaliação têm lugar é a base da perspectiva naturalista em Avaliação, desenvolvida por Lincoln e Guba (1985), e que será uma das bases da Avaliação de Quarta Geração (GUBA; LINCOLN, 1989). Ele está, portanto, próximo da emergência do construtivismo, cujos representantes, como Michael Scriven, Egon Guba e Robert Stake, o influenciaram na elaboração do modelo CIPP.

Com base nas considerações acima, infiro que as perspectivas de Cronbach e Stufflebeam são um refinamento do racionalismo clássico *tyleriano*, representando, pois, um paradigma pós-positivista, cuja tarefa é aprimorar a superação do *obstáculo epistemológico do conhecimento quantitativo*, preparando melhor o avaliador para aproximar-se da realidade que é objeto da avaliação.

Seguindo-se ao racionalismo clássico *tyleriano* e ao racionalismo completo de Cronbach e de Stufflebeam, e visando uma maior objetivação dos procedimentos científicos em Avaliação visando continuar a superação do obstáculo epistemológico do conhecimento quantitativo, principalmente no que concerne à hegemonia do método experimental como padrão-ouro em Avaliação, um movimento de reconhecimento crescente do papel da teoria nesse campo tem sido observado, principalmente nos anos 1980 e 1990, levando ao desenvolvimento de abordagens avaliativas guiadas pela teoria (*theory-driven evaluations*) (ROGERS, 2000).

Para Bachelard (1977; 1990; 1991), a ciência é um conhecimento discursivo. Nesse sentido, para ele, os objetos científicos são objetos artificiais, ou seja, eles são construídos pela própria atividade científica, a partir da dialética entre as posturas racionalista e empirista, que redundaria, por processos de psicanálise do conhecimento objetivo, na filosofia do racionalismo discursivo, que seria o pólo extremo do perfil epistemológico das ciências (Cf. *Ilustração 3*). Acompanhando esse pressuposto da filosofia *bachelardiana*, podemos identificar na história epistemológica recorrente do campo da Avaliação um caminhar nesse sentido, ainda dentro de um paradigma pós-positivista.

Segundo Chen (1990), um dos principais autores dessa perspectiva, a literatura em Avaliação tem tido, na maior parte de sua história, pouca preocupação com a importância da teoria na avaliação de programas ou com a incorporação da teoria nos processos avaliativos. A abordagem ateorética da Avaliação que daí resulta é caracterizada pela aderência a um conjunto de passos pré-determinados de pesquisa que são uniforme e mecanicamente aplicados a vários objetos de avaliação sem qualquer preocupação com as implicações teóricas com seu conteúdo, cenário, participantes, implementação, dentre outras. Tal visão é marcada, no âmbito da avaliação de programas, pelo modelo da caixa preta (*'black box' approach*), caracterizado por um enfoque primário na relação global entre *inputs* e *outputs* de um programa sem qualquer preocupação com os processos transformativos que têm lugar entre aqueles dois pólos. Tal modelo pode, de fato, prover uma avaliação bruta de se o programa está ou não funcionando, mas falha em identificar os mecanismos causais subjacentes que geram os efeitos de tratamento, falhando então em localizar com precisão as deficiências do programa para futuras melhorias e desenvolvimentos.

Uma questão posta por Chen (1990), e que é crucial aqui, é a seguinte: Por que a avaliação de programas desenvolveu-se como uma atividade ateorética? Ele responde que várias razões intervenientes relacionadas à conceptualização histórica e ao foco da avaliação de programas orientaram-na em direção a uma postura ateorética. Segundo ele:

Nos esforços muito iniciais de construir a avaliação de programas como uma disciplina científica, os métodos de pesquisa foram enormemente enfatizados em muitos trabalhos pioneiros, em suas tentativas de definir e conceptualizar a avaliação de programas. Talvez, isto tenha ajudado a promover a avaliação como uma nova ciência que claramente se distingue dos meros casual e arbitrários julgamentos na avaliação do mérito dos programas. [Com efeito,] para sustentar o estatuto científico dessa nova disciplina, a aplicação do método científico foi sobrevalorizada. [...] No entanto, com essa sobrevalorização dos métodos de pesquisa em conceptualizar e definir a avaliação de programas, as implicações teóricas relativas ao programa tenderam a ser negligenciadas. (CHEN, 1990, p. 20).

Nitidamente, se se adota aqui o referencial *bachelardiano*, o autor relaciona a ênfase nos métodos de pesquisa à necessidade de romper epistemologicamente com a avaliação do senso comum, particularmente nos começos de sua constituição disciplinar. Discuti anteriormente, que tal fato se caracteriza pela superação do obstáculo epistemológico da experiência primeira a partir da qual emergiu o positivismo na Avaliação. Com efeito, o enfoque nas questões metodológicas foram a seguir reforçadas pelo fato de que, a despeito de suas importantes contribuições, as perspectivas avaliativas passaram a ser orientadas pelo método, o qual passou a ser alvo de disputa, a meu ver, ideológica quanto a sua canonicidade científica.

Para os defensores da condução das avaliações com base nos métodos experimentais, vinculados ao paradigma positivista em avaliação, o desenho experimental randomizado seria o padrão-ouro de canonicidade científica, contra o qual os outros desenhos ou métodos seriam julgados quanto à sua efetividade em produzir conhecimento válido em avaliação. De acordo com eles, os métodos experimentais seriam efetivos em assegurar a estimação livre de vieses do efeito de tratamento de um programa, sendo os métodos qualitativos mais propensos a uma perda de informação credível necessária ao processo de tomada de decisões sobre o programa.

Para os defensores do paradigma naturalista/construtivista em avaliação, as avaliações seriam melhor conduzidas pelos métodos qualitativos e etnográficos. Eles argumentam que a rigidez dos métodos calcados no rigor quantitativo tenderia a distanciar os avaliadores dos *stakeholders*, ou seja, daqueles mais diretamente afetados pelos resultados do programa, e bloquearia o entendimento dos avaliadores sobre as perspectivas e as preocupações dos *stakeholders* e sobre os processos operacionais do programa avaliado.

De fato, para Chen (1990), esse debate ideológico entre os campos quantitativo e qualitativo sobre qual método é o canônico do ponto de vista de sua cientificidade, e que, portanto, seria o mais apropriado para a condução das avaliações, fortaleceu a popularidade da avaliação guiada pelo método (*method-oriented evaluation*).

Os conflitos e debates intensos sobre os métodos de pesquisa geraram informação que tem sido proveitosa para o desenvolvimento metodológico da avaliação. Contudo, essa discussão pode também criar a impressão de que muitos dos ou que a maioria dos problemas na avaliação resultam principalmente de imperfeições metodológicas e que o refinamento dos métodos de pesquisa somente levam à solução das muitas dificuldades e problemas na avaliação de programas. (CHEN, 1990, p. 23).

Por outro lado, abordar a avaliação desde o ponto de vista das distintas tradições de pesquisa, sejam quantitativistas ou qualitativistas, provê aos seus respectivos defensores uma visão compartilhada dos objetivos da avaliação de programas e estabelecem as técnicas e procedimentos para realizá-la. De fato, o uso de um método particular permite aos seus asseclas que a perspectiva que eles adotam explore intensivamente e dê conta dos temas particulares de avaliação com os quais eles estão primariamente preocupados. Entretanto, tal ênfase em um uma ou outra tradição de pesquisa, experimental ou naturalista, também tende a estreitar seu enfoque, concentrando a atenção em uma área específica da avaliação de programas que corresponde exatamente aos pontos fortes dos métodos que tais tradições indicam como cientificamente canônicos. Em conseqüência, outras áreas do programa usualmente recebem pouca atenção e são tidas como de menos importância para o processo avaliativo.

Atualmente, porém, parece ter ficado claro para os avaliadores que o processo avaliativo deve lidar com múltiplos valores e temas, refletindo a complexidade dos *programas* como objetos de uma avaliação científica. Essa percepção está em consonância com as constatações modernas em epistemologia das ciências, principalmente quando tomados os objetos de conhecimento no âmbito da Física. Bachelard (1985) é específico quanto a essas constatações, indicando que a construção dos objetos científicos pela fenomenotécnica ensejam a mediação por projetos estruturados com base em abordagem de múltiplos métodos. Para Chen (1990), a aderência a um método particular de pesquisa implica em que o processo avaliativo se constitua com base em estratégias que não permitem mais que se dê conta de um estreito escopo de valores e temas, tendendo tanto a limitar o escopo da avaliação quanto a encontrar dificuldades em avaliar situações em que aqueles são múltiplos.

Outra limitação apontada pelo autor refere-se à dificuldade que as diferentes tradições de pesquisa têm para se comunicar umas com as outras no âmbito metodológico, quando tal comunicação seria desejável, no momento atual de emergência de uma consciência da complexidade. Não obstante a aceitação hodierna da idéia da comunicação entre e do uso de múltiplos métodos em processos avaliativos para superar as limitações do uso de métodos singulares esteja sendo compartilhada pelos pesquisadores do campo quantitativo, Chen (1990) argumenta que somente tal comunicação e uso são insuficientes para guiar metodologicamente a Avaliação uma vez que os métodos qualitativos e quantitativos têm, cada um deles, hipóteses de base, lógica e procedimentos heurísticos próprios, não sendo auto-evidentes as conexões lógicas entre eles. Ademais, podem-se citar outros dois problemas: (1) quaisquer tentativas de alterações conceituais, necessárias à integração, podem ameaçar a existência de uma dada perspectiva metodológica; e (2) a escolha dos métodos nos processos

avaliativos pode ser contingente, dependendo de fatores contextuais, a partir dos quais a propriedade de um método ou métodos para uma dada avaliação é julgada. Com efeito, está-se diante de um obstáculo epistemológico que o autor pretende superar com recurso a um *racionalismo discursivo bachelardiano* estruturante de um modelo avaliativo guiado pela teoria. Para ele:

O refinamento dos métodos de pesquisa é útil, mas o que é mais necessário no futuro para o avanço da avaliação de programas pode ser os esforços conceituais e teóricos para sistematicamente integrar os fatores contextuais e os métodos de pesquisa. É aí que a incorporação da teoria do programa no processo avaliativo torna-se crucial. A teoria do programa pode prover orientações para identificar quais temas são mais importantes para avaliação, determinando qual método ou métodos são mais adequados para abordar esses temas, e sugerindo como aplicar o melhor ou os melhores métodos para lidar com esses temas. Esses tipos de preocupações constituem-se em força fundamental subjacente ao novo movimento em direção a avaliações guiadas pela teoria. (CHEN, 1990, p. 28).

Este movimento caracteriza-se por argumentar que não é apropriado entender a avaliação de programas como um leque de métodos e de técnicas de coleta de dados, não rejeitando a contribuição significativa dos métodos de pesquisa para a coleta de dados e a verificação empírica em avaliação. Ele sustenta que a avaliação de programas, enquanto disciplina, deve enfatizar e desenvolver um corpo único, sistemático e teórico de conhecimento, devendo os métodos ser considerados como meios para tal intento, e não fins em si mesmos.

Enquanto os avanços metodológicos continuarão no âmbito da avaliação de programas, vemos que se atingiu um estágio onde os esforços teóricos são mais necessários que os metodológicos. Talvez uma ênfase em um balanço entre métodos e teoria na avaliação de programas pode ajudar os avaliadores a examinar as suposições básicas e os dilemas de uma avaliação, a facilitar o desenvolvimento de estratégias para lidar com conflitos de interesses, e a encorajar a ampliação do escopo da avaliação de programas. (CHEN, 1990, p. 31).

A avaliação guiada pela teoria é, a meu ver, um avanço importante no campo da Avaliação, sendo a expressão máxima de seu desenvolvimento epistemológico moderno, principalmente no sentido de superar-se o obstáculo epistemológico do conhecimento quantitativo, associado ao positivismo. Este paradigma, centrado na quantificação como discurso epistemológico hegemônico, foi importante para, nos começos da constituição do campo da Avaliação, para a sua demarcação como disciplina científica. O racionalismo clássico *tyleriano* e o racionalismo completo em Cronbach e Stufflebeam iniciaram a tentativa da superação daquele obstáculo epistemológico, tarefa completada com a avaliação guiada pela teoria, baseada na construção de modelos teóricos normativos e causativos de programas educacionais. Contudo, a conformação dessa abordagem avaliativa incorre no risco de não serem problematizados os aspectos relativos à associação entre saber e dominação, explicitada como problemática social por muitas correntes teóricas críticas, desde a díade saber-poder em Michel

Foucault até às perspectivas radicais da Educação que denunciam as operações ideológicas que permeiam a produção, a distribuição e o consumo de bens simbólicos, passando, por exemplo, pela oposição entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer.

Nesse sentido, as teorias, as quais, a meu ver são fruto de um processo de produção simbólica, não estão isentas da marca do poder. E, num contexto social e econômico em que as escolas são entendidas como fábricas, as teorias normativas e causativas de programas educacionais podem distorcer ideologicamente a realidade, caracterizando um obstáculo epistemológico verbal, vinculado à “metáfora da fábrica”, que descreverei a seguir. Tal obstáculo está a exigir um novo paradigma em Avaliação, que será muito mais do que uma simples querela de métodos, como supôs Chen ao refletir sobre as críticas dos naturalistas aos quantitativistas. Essa querela, a meu ver, é uma luta entre paradigmas, como sustentam, por exemplo, Egon G. Guba e Yvona S. Lincoln (LINCOLN; GUBA, 1985; GUBA; LINCOLN, 1989). Pelo que venho argumentando, concluo que o problema primacial para a Avaliação neste início de século não é, nem metodológico, nem teórico, mas epistemológico, exigindo-se, mesmo, novas rupturas epistemológicas. Como sustento a seguir, tais rupturas resultarão na renúncia aos fundamentos modernos da ciência, conservando, contudo, uma leitura crítica do mundo.

4.1.3 A “metáfora da fábrica” e a oitava ruptura epistemológica na Avaliação

Além da sétima ruptura epistemológica identificada por Lima (2008), meus estudos sobre o processo de conformação de modelos avaliativos levaram-me a considerar duas novas rupturas epistemológicas. A oitava ruptura epistemológica opera a transição do racionalismo positivista e pós-positivista para o construtivismo, enquanto que a nona colocará a Avaliação sob um paradigma crítico reconceituado pelo pós-modernismo. Nesta subseção, trato da oitava ruptura na história epistemológica recorrente da Avaliação como disciplina científica.

Para Bachelard (1985), na encruzilhada dos caminhos em que se deve colocar o epistemólogo, entre o realismo e o racionalismo, o sentido do *vetor epistemológico* vai seguramente do racional ao real, ou seja, a aplicação do pensamento científico é essencialmente a realização do racional. Meditando sobre a filosofia das ciências físicas, o autor propõe-se esclarecer a realização do racional na experiência física. Neste trabalho, cabe, de igual modo, seguindo a epistemologia de Bachelard, meditar sobre a realização do racional no procedimento avaliativo, processo que, no campo da Avaliação implicou no seu matriciamento pelo positivismo e pelo pós-positivismo, os quais, como vimos, estão próximos do

racionalismo aplicado e do materialismo técnico *bachelardianos*. Contudo, examinando a recorrência histórica contemporânea do campo da Avaliação, em busca do seu perfil epistemológico, identificamos um *obstáculo epistemológico* que tem persistido tanto nos modelos avaliativos orientados pelo paradigma positivista, quanto naqueles orientados pelo paradigma pós-positivista. Bachelard (1996), pretendendo caracterizar, como obstáculos ao pensamento científico, hábitos de natureza verbal, considera, sob a denominação de 'obstáculo epistemológico verbal', o caso em que uma única imagem, ou até uma única palavra, constitui toda a explicação. Madaus e Kellaghan (2000) chamam a nossa atenção para uma metáfora que tem caracterizado as explicações de como as escolas e os programas sociais deveriam funcionar: trata-se da "metáfora da fábrica". Segundo aqueles autores:

Desde meados do século XIX, uma consistente e poderosa classe de metáforas definidoras da escolarização tem sido associada com as fábricas, a engenharia, as linhas de montagem, a produção, as máquinas, e, mais recentemente, com a tecnologia. A metáfora das *escolas como fábricas* emergiu de um movimento social fundante do início do século XIX: o comprometimento do capitalismo industrial em desenvolvimento com a estandardização, uniformidade, precisão, clareza, quantificação e táticas racionais. (Ibid., p. 20, grifos do autor).

Embebida de uma racionalidade instrumental, essa metáfora opera com as seguintes assertivas: (1) O currículo é um meio de produção; (2) O estudante é a matéria prima a ser transformada em um produto acabado e útil; (3) O professor é um técnico altamente qualificado; (4) Os resultados da produção são cuidadosamente plotados de acordo com especificações rigorosamente desenhadas; (5) Certos meios promovem perdas e são descartados em favor de outros meios mais eficientes; (6) Grande cuidado é tomado em ver que matérias primas de uma qualidade ou composição particular são ligadas no próprio sistema de produção; (7) Nenhuma característica potencialmente útil da matéria prima é descartada; (8) Os financiadores do processo são os consumidores do produto final.

Para Bachelard (1996), as metáforas seduzem e sufocam a razão, ativando imagens inconscientes e profundas. Trata-se de imagens particulares que se convertem em esquemas gerais que só a psicanálise do conhecimento objetivo pode lograr superar. Como um antídoto à "metáfora da fábrica", e para ilustrar como uma metáfora alternativa pode demandar uma conceitualização diferente da escolarização e do processo avaliativo, aqueles autores exploram a metáfora da "escola como viagem":

A metáfora sugere que o currículo é uma rota na qual os estudantes viajam; que o professor é, ao mesmo tempo, um companheiro de viagem e um guia experiente; que cada viajante será afetado diferentemente pela jornada; que os efeitos são, pelo menos, tanto uma função das predileções, da inteligência, dos interesses e das intenções do viajante como dos contornos da rota; que esta variação é não apenas inevitável, como também bom e desejável; que nenhum esforço é feito para antecipar a exata natureza do efeito sobre o

viajante, mas um grande esforço é feito para traçar a rota para que a jornada seja tão rica, fascinante e memorável quanto possível. (MADAUS; KELLAGHAN, 2000, p. 23).

Eles sustentam que se essa metáfora é utilizada, em detrimento da “metáfora da fábrica”, as formas como nós pensamos sobre a Avaliação—incluindo as questões que fazemos, a natureza da evidência e como a obtemos—muda radicalmente, de tal sorte que: (1) O avaliador mostra uma preocupação com o movimento processual do programa e com os diferentes impactos sobre os diversos indivíduos e grupos de indivíduos; (2) Os dados são coletados de uma maneira contínua, talvez através de entrevistas e observações em profundidade; e (3) A avaliação pode relatar múltiplos indicadores de múltiplos efeitos do programa em diferentes cenários e por grupos diversos.

Segundo os autores, tais procedimentos caracterizam a abordagem *responsiva* e *construtivista* da avaliação, que emergiria, então, como um paradigma capaz de dar conta da “metáfora da fábrica” como *obstáculo epistemológico verbal* a impedir o desenvolvimento da Avaliação como disciplina científica neste início de século. A abordagem responsiva e construtivista matricia a Avaliação Orientada para os Participantes, iniciada com as contribuições de Robert E. Stake, incluindo contribuições posteriores de Egon G. Guba, Yvona S. Lincoln, Donna M. Mertens e David M. Fetterman, e tendo as seguintes características: (1) dependência do raciocínio indutivo, (2) uso de uma multiplicidade de dados, (3) desenho metodológico emergente e flexível e (4) foco em múltiplas realidades (FITZPATRICK *et al*, 2004).

A meu ver, contudo, a base para uma delimitação da emergência do paradigma construtivista na história epistemológica do campo da Avaliação não pode ser atribuída à formulação de uma metáfora alternativa (a metáfora da “escola como viagem”), até porque substituir uma metáfora por outra contraria a psicanálise do conhecimento objetivo formulada por Bachelard. Considero que tal emergência deveu-se à incorporação da dimensão axiológica na conformação de novos modelos avaliativos. E o autor responsável por tal inflexão epistemológica foi Michael Scriven. Em seu trabalho seminal *“The methodology of evaluation”* (SCRIVEN, 1966), que tinha por objeto básico de avaliação o currículo, o autor deu grandes contribuições terminológicas ao campo da Avaliação. Em sua perspectiva, a Avaliação é uma atividade lógica que é essencialmente similar, quaisquer que sejam os objetos avaliados. Contudo, ele faz algumas importantes distinções. Num nível geral, ele fala de objetivos da avaliação, provendo respostas para questões avaliativas importantes que são postas aos avaliadores, enquanto que, num contexto educacional particular, ele fala de papéis da avaliação, ou as formas como tais respostas são utilizadas. Ele afirmou que a Avaliação possui muitos papéis, mas argumentou que tem um único objetivo, qual seja, julgar o mérito e o valor de um objeto sob avaliação.

Em geral, podemos dizer que a avaliação tenta responder a certos tipos de questões sobre certos objetos. Os tipos de questões incluem os seguintes: “Quão bom foi o desempenho deste instrumento (com respeito a tal ou qual critério)?”, “Seu desempenho foi melhor do que este outro instrumento?”. “Que este instrumento faz (ou seja, que variáveis do grupo em que estamos interessados são significativamente afetadas por sua aplicação)?”, “O uso deste instrumento tem valor relativamente ao seu custo?”. [...] Mas o papel que a avaliação tem em um contexto educacional particular pode ser enormemente variado: pode tomar parte de uma atividade de treinamento docente, de um processo de desenvolvimento curricular, de um experimento de campo conectado com a melhoria de uma teoria da aprendizagem, de uma investigação preliminar para decidir sobre a adoção ou rejeição de materiais, de uma atividade de obtenção de dados para dar suporte a aumento de impostos, ou de atividade preliminar à recompensa ou punição de pessoas em um programa de treinamento executivo, em uma prisão ou em uma sala de aula. (SCRIVEN, 1966, p. 2-3, grifos do autor).

Quanto aos papéis da avaliação, ele distingue a avaliação formativa, aquela que leva ao desenvolvimento do objeto avaliado, provendo informação para a sua melhoria, da avaliação somativa que foca no produto final do processo desenvolvimental de tal objeto, provendo informação para decidir sobre sua adoção, continuação ou expansão.

Embora a distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa seja uma das grandes contribuições de Scriven ao campo da Avaliação, termos esses que tiveram grande aceitação, considero particularmente sua indicação do objetivo da avaliação como **juízo de valor e mérito** sobre os objetos de avaliação como a mais importante, do ponto de vista epistemológico. Trata-se, segundo Guba e Lincoln (1989), do cerne da terceira geração da avaliação, colocando de modo indelével a dimensão axiológica no centro da empresa avaliativa, iniciando uma corrente de modelos de avaliação que têm no processo de valoração um componente nuclear de conformação teórico-morfológica. Para Alkin e Christie (2004a; 2004b), Scriven foi o “guia espiritual” desses modelos, que podem ser associados ao paradigma construtivista em Avaliação, como discuto a seguir.

Robert Stake (2000), já na **Idade do Desenvolvimento**, lança novas bases epistemológicas e metodológicas para a Avaliação, partindo dos escritos de Ralph Tyler, Lee Cronbach e, principalmente, Michael Scriven. Em seu ensaio seminal, *“The countenance of educational evaluation”* (STAKE, 1967), o autor parte da crítica à normatividade da testagem na Avaliação, a distância desta das questões cotidianas postas pelos educadores, o reducionismo nos padrões utilizados e a unidimensionalidade de perspectivas; e, partindo particularmente de Scriven, sustenta que a avaliação possui dois atos básicos, que são o seu semblante: a descrição e o juízo. Com base nessa perspectiva, ele propõe um modelo para coleta de dados que articula antecedentes, interações e resultados de um programa educacional, os três aspectos influenciados pelos fundamentos lógicos do programa, que são avaliados descritivamente, estabelecendo-se a congruência entre intenções e observações referentes aos três

aspectos; e judicativamente, determinando-se padrões internos e coletando dados para o julgamento, e para efetuar comparação absoluta dos achados com os parâmetros negociados internamente com os *stakeholders*, e comparação relativa com as descrições obtidas de outros programas (*Ilustração 6*).

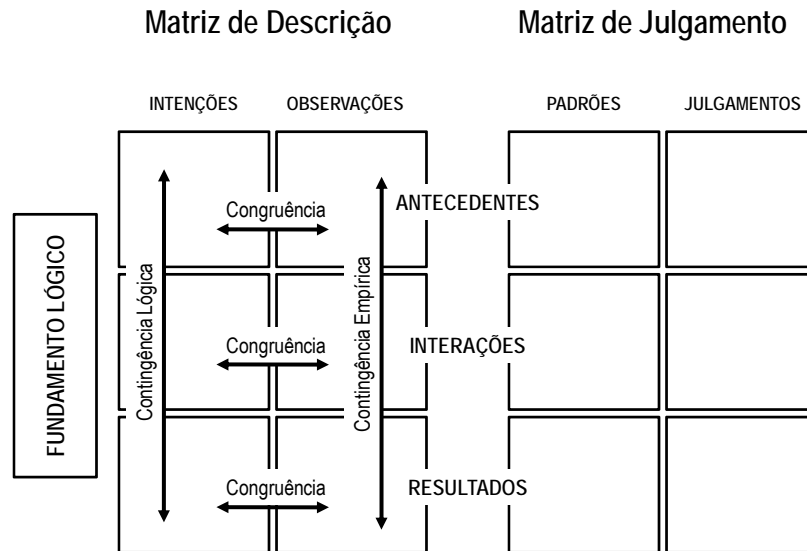


Ilustração 6 – Matriz de orientação da coleta de dados para um avaliador de programas educacionais, contemplando o semblante completo da Avaliação (descrição e julgamento)
Fonte: STAKE, 1967

Tal modelo atende, segundo Stake, à sua intenção de introduzir uma conceptualização da avaliação orientada para a natureza complexa e dinâmica da educação, que dê atenção apropriada à diversidade de propósitos e julgamentos de educadores e avaliadores. Nesse desiderato, ele insere, na Avaliação, a perspectiva epistemológica do singular e do contexto natural onde os fenômenos associados à implementação dos programas têm lugar, e as abordagens qualitativas de pesquisa, orientadas para a interpretação da experiência natural dos *stakeholders*.

É digno de nota, que, após uma extensa experiência com a utilização de abordagens quantitativas em avaliação educacional, advindas da sua formação em Matemática e Psicometria, entreviu, com conhecimento de causa, limitações e fracassos das abordagens quantitativas de pesquisa em avaliação, que privilegiam a comunalidade e a explanação, fazendo-o migrar para as abordagens qualitativas de pesquisa, principalmente o estudo de caso, que privilegiam a singularidade e o entendimento. Nesse sentido, Stake foi o defensor pioneiro da utilização de métodos qualitativos na avaliação de programas educacionais e sociais.

Posteriormente, em um ensaio originalmente datado de 1973 intitulado “*Program evaluation, particularly responsive evaluation*” (STAKE, 2000), o autor aperfeiçoou seu modelo de avaliação, que ele passou a denominar de *Avaliação Responsiva*, que se contrapunha ao que ele denominou de Avaliação Pré-ordenada, identificada como a avaliação por objetivos. Segundo o autor, a Avaliação Pré-ordenada caracteriza-se por (1) focar nas declarações de objetivos, efetuadas previamente à execução do programa, (2) usar testes objetivos, (3) basear-se em padrões de julgamento definidos externamente ao contexto do programa, (4) divulgar os resultados através de comunicação formal estruturada em linguagem científica, e (5) exercer o avaliador suas atividades como estímulo à obtenção de repostas dos *stakeholders*. Já a Avaliação Responsiva é uma orientação, uma predisposição, para a avaliação formal da educação e de programas de serviço social. É uma disposição de favorecer a experiência pessoal. Ela capta e disciplina as formas como ordinariamente as pessoas percebem a qualidade e o mérito. Mais do que a maioria das outras abordagens formais, ela enfoca a atividade do programa, sua singularidade e a pluralidade cultural das pessoas. “Deixe-me começar com uma definição básica, tomada a Michael Scriven. A avaliação é um *valor observado* comparado com algum *padrão*. É uma razão simples, mas o numerador não o é, pois há uma constelação de valores atribuíveis a um programa.” (STAKE, 2000, p. 346, grifos do autor). Essa constelação de valores atribuíveis a um programa, diga-se, é a expressão da diversidade de experiências naturais dos *stakeholders* situadas em um dado contexto, às quais a avaliação deve responder enquanto ato cognitivo e enquanto agir para transformar a realidade. O avaliador, então, exerce suas atividades como resposta às necessidades, temas e preocupações das diversas audiências envolvidas no programa.

Essa predisposição responsiva pode ser reconhecida em toda a pesquisa avaliativa, pela característica de que cada sumário executivo incluirá, ao menos, traços de experiências de mérito ou demérito. Um estudo de avaliação responsiva é uma busca e uma documentação da qualidade do programa. O processo intelectual essencial é uma responsividade a tópicos-chave ou problemas, especialmente aqueles reconhecidos pelas pessoas nos cenários onde se dá a avaliação. Ele não é particularmente responsivo à teoria do programa ou aos objetivos firmados, mas às preocupações dos *stakeholders*. O desenho do estudo, denominado pelo autor de ‘modelo do relógio flexível’ (*Ilustração 7*), usualmente se desenvolve lentamente, com a adaptação contínua do desenho e da obtenção de dados à medida que os avaliadores tornam-se mais familiarizados com as atividades do programa, com as aspirações dos *stakeholders*, e com os contextos políticos e sociais.

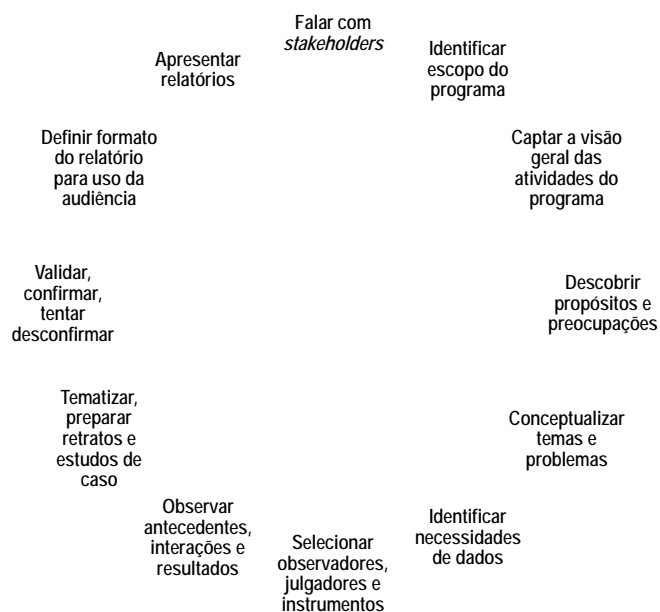


Ilustração 7 – Modelo do relógio flexível na Avaliação Responsiva
Fonte: STAKE, 2000

Dirigida para a descoberta do mérito e das falhas do programa, a Avaliação Responsiva reconhece múltiplas fontes de valoração, bem como múltiplas fundamentações dessas fontes. É respeitosa dos múltiplos, e algumas vezes contraditórios, padrões de valoração dos diferentes indivíduos e grupos, e é relutante em buscar o consenso.

Ao final da avaliação, os avaliadores descrevem as atividades do programa, examinam seus tópicos, e fazem interpretações sumarizadas de mérito, mas primeiro eles observam e investigam. Eles trocam esboços de descrição e interpretações tentativas com provedores de dados, leitores substitutos, e outros especialistas em avaliação para eliminar os problemas de entendimento e as interpretações errôneas. Nos seus relatórios, eles provêem ampla descrição de atividades e de visões pessoais, para que, com as reservas e os melhores julgamentos dos avaliadores, os leitores do relatório possam abrir suas mentes sobre a qualidade do programa.

A intensidade da ocorrência dos eventos proeminentes de uma avaliação responsiva pode ser comparada àquela das avaliações pré-ordenadas através da *Tabela 1*.

Tabela 1 – Comparação entre o tempo gasto por um avaliador na Avaliação Pré-Ordenada e na Avaliação Responsiva

EVENTOS	PRÉ-ORDENADA	RESPONSIVA
Identificar tópicos, objetivos	10%	10%
Preparar instrumentos	30%	15%
Observar o programa	5%	30%
Administrar testes, etc.	10%	-
Obter julgamentos	-	15%
Aprender as necessidades dos clientes, etc.	-	5%
Processar dados formais	25%	5%
Preparar relatórios informais	-	10%
Preparar relatórios formais	20%	10%

Fonte: STAKE, 2000

O estudo de caso, com o objeto avaliado como caso, tornou-se o modo preferido de Stake de apreender a atividade, os tópicos, e as relações interpessoais que revelam a qualidade do programa, consoante à lógica do entendimento, da experiência natural, do conhecimento tácito, da verdade *êmica* e da generalização naturalista (STAKE, 1978; 1995; 2005). Segundo ele, “espera-se de um estudo de caso que ele capte a complexidade de um caso singular. [...] Estudamos um caso quando este é de especial interesse. Procuramos pelo detalhe da interação com o seu contexto. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular para entender sua atividade dentro de circunstâncias importantes.” (STAKE, 1995, p. 11). Contudo, nem todos que tem preferência pela avaliação responsiva usam o formato do estudo de caso. Muitos avaliadores fazem seu trabalho “responsivamente” sem chamá-lo de como tal, e alguns que chamam seu trabalho de “responsivo” não o são nos termos de Stake. Diferentes avaliadores usam diferentes fundamentos para demonstrar mérito e valor.

Seguindo explicitamente a trilha aberta por Stake, Egon G. Guba e Yvona S. Lincoln (LINCOLN; GUBA, 1985; GUBA; LINCOLN, 1989), partiram da identificação das limitações no *paradigma racionalista* da avaliação educacional para propor uma abordagem de pesquisa avaliativa orientada por um *paradigma naturalista, construtivista* ou *hermenêutico*. Segundo Guba (1990), o *paradigma construtivista* caracteriza-se por ser (1) no âmbito *ontológico, relativista*, no sentido de que existem realidades na forma de múltiplas construções mentais, social e experiencialmente baseadas, locais e específicas, dependentes da forma e do conteúdo das pessoas que as sustentam, (2) no âmbito *gnosiológico*,

subjetivista, no sentido de que o investigador e o investigado estão fundidos em uma entidade singular e de que os achados são literalmente a criação do processo de interações entre aqueles dois, e (3) no âmbito metodológico, *hermenêutica/dialética*, no sentido de que as construções individuais são eliciadas e refinadas hermenêuticamente, e comparadas e contrastadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou umas poucas construções nas quais há consenso substancial.

Guba e Lincoln (1989) elaboraram seu modelo responsivo, matriciado por um paradigma naturalista/construtivista de avaliação (LINCOLN; GUBA, 1985) e com base na crítica aos modelos avaliativos anteriores, classificados por eles em uma tipologia geracional. Para Guba e Lincoln (1989), houve mudanças dos significados atribuídos ao termo avaliação nos últimos cem anos, os quais refletiram os contextos históricos existentes, os propósitos que as pessoas têm em mente ao empreender um processo avaliativo, e as hipóteses com as quais avaliadores, teóricos e praticantes têm igualmente estado dispostos a trabalhar. A partir daí, eles distinguem três fases na história da avaliação, que eles denominam de gerações, às quais correspondem distintas concepções de avaliação que se traduziram em eleição de objetos específicos a serem avaliados, bem como em abordagens metodológicas apropriadas para a apreensão desses objetos sob avaliação, todas elas enquadrando-se em um paradigma racionalista (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 21-49):

- Primeira Geração: Caracteriza-se pela *mensuração*, e está atrelada à avaliação do desempenho de escolares. Teve como influências no seu desenvolvimento a ascensão das ciências sociais imbuídas do paradigma positivista das ciências físicas e o surgimento do gerenciamento científico nas indústrias. Durante os 30 primeiros anos do século XX, os termos 'avaliação' e 'mensuração' tornaram-se intercambiáveis, e é notável a proliferação de textos contendo propostas de testes para escolares. Nesta fase, o avaliador é essencialmente um técnico que tem que saber construir e usar os instrumentos que permitam medir os fenômenos estudados.
- Segunda Geração: Caracteriza-se pela *descrição*. Esse estágio se fortalece nos anos 1930 e 1940, com o nascimento da avaliação de programas, surgida da necessidade identificada nos EEUU de saber como funcionavam, na prática, os currículos escolares, tratando-se de identificar e descrever o processo e como a atividade atingia (ou não) os objetivos a que se destinava, e não somente de medir resultados, como na geração anterior. Por isso, esta geração se chamou *descritiva*, e o papel do avaliador estava muito mais concentrado no descrever padrões e critérios, embora ainda bastante técnico em sua atuação.
- Terceira Geração: Caracteriza-se pelo *juízo*, e tem seu marco inicial a partir dos anos 1960. A avaliação deve permitir o julgamento de uma intervenção. Nesse sentido, o avaliador

continua a exercer a função de descrever e mensurar, agora, porém, acrescida daquela de estabelecer os méritos do programa avaliado, baseando-se em referenciais externos. Especialmente digno de menção nessa terceira geração foi a preocupação com o mérito e a relevância, características essenciais do juízo de valor, apontando o primeiro para as qualidades intrínsecas do objeto avaliado, e a segunda para os seus resultados, seu impacto ou influência, seu valor extrínseco ou contextual.

A quarta fase, de acordo com os autores, que surge no início dos anos 1990, é denominada de *Avaliação Construtivista e Responsiva (Responsive Constructivist Evaluation)*, caracterizando-se por ser uma avaliação inclusiva e participativa, que é então feita como um processo de negociação entre os atores envolvidos na intervenção a ser avaliada (*stakeholders*)¹¹. Em outras palavras, trata-se de um processo interativo negociado, conduzido através do círculo hermenêutico e dialético, que se fundamenta num paradigma construtivista, cuja tarefa é reorientar o paradigma positivista, hegemônico nas ciências sociais e no campo da avaliação. Suas principais etapas metodológicas são apresentadas no *Quadro 13*.

¹¹ Os autores identificam três grandes classes de atores envolvidos na intervenção sob avaliação: (1) os agentes, aquelas pessoas envolvidas em produzir, usar e implementar a intervenção avaliada; (2) os beneficiários, aquelas pessoas que tiram proveito de alguma forma do uso da intervenção avaliada; e (3) as vítimas, aquelas pessoas que são negativamente afetadas pelo uso da intervenção avaliada.

Quadro 13 – Etapas da metodologia da Avaliação de Quarta Geração

PASSO	AÇÕES
1. Contratualização	Iniciar contrato com cliente
2. Organização	Selecionar e treinar a equipe de avaliação; fazer arranjos para a entrada em campo; fazer arranjos logísticos e acessar fatores políticos locais
3. Identificação dos implicados no programa avaliado (<i>stakeholders</i>)	Identificar os implicados no programa (<i>stakeholders</i>); montar estratégias de pesquisa contínuas; obter e formalizar condições de concordância em participar da pesquisa (submetendo o protocolo a um comitê de ética em pesquisa)
4. Desenvolvimento de construções conjuntas dentro de grupos	“Rodar” os círculos hermenêuticos dialéticos para fazer emergir as construções conjuntas; checar credibilidade
5. Alargamento das construções conjuntas dos implicados no programa (<i>stakeholders</i>) através de novas informações e do aumento da sofisticação	Refazer os círculos hermenêuticos dialéticos, utilizando informação documental, interpolação de entrevistas de esclarecimento e de observações, referências bibliográficas e a construção externa (ética) dos investigadores
6. Classificação das reivindicações, preocupações e questões solucionadas por consenso	Identificar as reivindicações, preocupações e questões solucionadas por consenso; deixar de lado como componentes de relatórios de casos
7. Priorização dos itens não solucionados por consenso	Determinar processo de priorização participativo; submeter itens para priorização; checar credibilidade
8. Coleta e sofisticação da informação	Coletar informação e treinar negociadores no seu uso através de: utilização de novos círculos hermenêuticos dialéticos, obtenção de informação existente, utilização de novos instrumentos ou de instrumentos existentes, e realização de novos estudos
9. Preparação da agenda para a negociação	Definir e elucidar itens não solucionados; elucidar construções que competem entre si; iluminar, dar apoio a e refutar itens; prover sofisticação no treinamento; testar agenda
10. Condução da negociação	Selecionar círculo hermenêutico dialético representativo; “rodar” o círculo; moldar a construção conjunta; checar credibilidade; determinar a ação
11. Compilação do relatório	Compilar relatórios dos grupos de envolvidos no programa (<i>stakeholders</i>); compilar o relatório do caso
12. Retomada	Retomar todo o processo

Fonte: GUBA; LINCOLN, 1989

A *Avaliação Construtivista e Responsiva* ou *Avaliação de Quarta Geração* é uma alternativa às gerações anteriores, que, segundo os autores, apresentam graves problemas e limitações, a saber: (1) tendência à supremacia do ponto de vista gerencial nos processos avaliativos; (2) incapacidade em acomodar o pluralismo de atores envolvidos em torno de qualquer programa; e (3) hegemonia do paradigma positivista, cujo questionamento aponta para a discussão sobre os enfoques antropológicos

e sócio-econômicos na análise crítica de programas ou serviços, que representam desafios metodológicos para o campo da avaliação. Contudo, o paradigma *construtivista* subjacente às abordagens responsivas de Stake e de Guba e Lincoln, bem como às abordagens da *Avaliação Democrática*, todas agrupadas sob o rótulo tipológico de *Abordagens de Advocacy e Dirigidas para a Agenda* (STUFFLEBEAM, 2000a; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007) e de *Abordagens Dirigidas para os Participantes* (FITZPATRICK *et al*, 2004), uma vez que se orientam para o emprego das perspectivas dos *stakeholders* bem como dos *experts* na caracterização, investigação e julgamento dos programas, supõe, a meu ver, que, apesar das diferenças de interesses em um contexto de avaliação, os diferentes sujeitos e grupos implicados na educação sejam levados a redefinir seus projetos, perspectivas e interesses e a inserí-los num referencial comum a toda a comunidade implicada (RODRIGUES, 1993). Na verdade, cabe considerar se faz sentido “democratizar” um processo de avaliação quando o processo e as estruturas de decisão e gestão não assentam nos princípios democráticos:

Isto é, o processo de avaliação, ao aceitar igualmente ou do mesmo modo todos os interesses e perspectivas em confronto, considerando à partida que a opinião de qualquer um é presumivelmente tão boa como a de qualquer outro, proporciona-lhes um tratamento e uma consideração finalmente desiguais, pois reproduz as desigualdades existentes à partida, nomeadamente no que se refere à capacidade de expor, apresentar e defender as suas posições. Aspecto tanto mais significativo quanto se reconheça que os desejos, interesses e expectativas dos grupos mais favorecidos economicamente se revelam mais elevados do que os dos grupos menos favorecidos. (Ibid., 1993, p. 51).

A questão das relações de poder presentes nos contextos onde se dá o processo avaliativo, as quais circunscrevem a constituição social do próprio objeto avaliado, mereceu pouca consideração no âmbito dos modelos avaliativos apresentados até aqui. Os estudos de avaliação politicamente controlados foram criticados por Stufflebeam (2000a), que os classificou como *estudos de quase-avaliação*. Subjacente a essa visão está a concepção de neutralidade científica, própria das perspectivas hegemônicas da ciência, e, adiante-se, corresponde a uma concepção tradicional de teorização científica que foi o alvo primacial de Max Horkheimer, formulador da primeira versão *frankfurtiana* da teoria crítica da sociedade. Como mostro a seguir, o campo da Avaliação, confrontado com essa questão, e tendo em vista a “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal que se interpõe ao seu desenvolvimento hodierno, vê emergir a categoria ‘emancipação’ como base para a conformação de modelos avaliativos orientados para a agenda dos *stakeholders*, e imbuídos de uma perspectiva de *advocacy*, os quais estão a demandar o matriciamento por um paradigma epistemológico crítico.

4.1.4 A busca pela emancipação e os sinais da nona ruptura epistemológica na Avaliação

A inflexão no sentido do uso da categoria 'emancipação' na Avaliação, a meu ver, tem início na *Empowerment Evaluation* de Fetterman, principalmente por conta da sua preocupação com o *empowerment* daqueles mais desfavorecidos em termos de poder dentro de um contexto sob enfoque avaliativo. Contudo, as referências teóricas do seu modelo, a meu ver, estão mais próximas do paradigma construtivista do que do paradigma da teoria crítica. Outra perspectiva, mais próxima do paradigma da teoria crítica, concerne à Avaliação Inclusiva em Donna M. Mertens, que incorpora as contribuições das teorias transformativas na Avaliação (MERTENS, 1999; 2009). No Brasil, também mais próximo do paradigma da teoria crítica, consoante a tipologia de Guba (1990), tem-se o modelo da *Avaliação Emancipatória* de Ana Maria Saul (SAUL, 2001). Mas o que caracteriza um paradigma crítico na pesquisa em Educação, e, por extensão, em Avaliação?

Para Guba (1990), o paradigma da teoria crítica engloba diversas correntes de pesquisa social, entre as quais estão a perspectiva *freireana* e a pesquisa participante. Segundo ele (GUBA, 1990, p. 23-25), o sistema de crenças que estrutura o paradigma da teoria crítica caracteriza-se por ser (1) no âmbito ontológico, realista crítico, no sentido de que a realidade existe, mas não pode ser plenamente apreendida, sendo dirigida por leis naturais que podem somente ser incompletamente entendidas, (2) no âmbito gnosiológico, subjetivista, no sentido de que a investigação é mediada por valores, e (3) no âmbito metodológico, dialógico-transformativo, visando eliminar a falsa consciência e energizar e facilitar a transformação. E pelo que venho argumentando até aqui, entendo que esse paradigma é a resposta epistemológica à necessidade de superação da “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal ao desenvolvimento atual da Avaliação como disciplina científica.

Tentando superar os desafios trazidos pela questão das relações de poder no âmbito dos contextos educacionais, e no veio de uma avaliação dirigida à emancipação, embora seja difícil enquadrá-lo no paradigma da teoria crítica (GUBA, 1990), e ainda nitidamente próximo à metáfora da “escola como viagem”, cito o modelo da *Empowerment Evaluation*, desenvolvido por David M. Fetterman, sob inspiração da psicologia comunitária e da antropologia da ação (FETTERMAN, 1996; 2001; FETTERMAN; WANDERSMAN, 2005). A *Empowerment Evaluation*¹² é o uso dos conceitos, técnicas e

¹² Segundo Vasconcelos (2003), 'empowerment' é um termo da língua inglesa de difícil tradução direta em Português. Alguns o têm traduzido como *empoderamento*, *fortalecimento*, ou *aumento da autonomia*, alternativas que, segundo ele, não são capazes de dar conta da riqueza do termo em sua língua de origem. Em consequência, ele prefere usar o termo original em Inglês, exatamente para manter a complexidade e o caráter multifacetário do conceito. Concordando com a sua

achados da avaliação para fomentar a melhoria dos programas e a auto-determinação dos *stakeholders*, usando uma forma de auto-avaliação e auto-reflexão:

A despeito de seu crescente e disseminado uso, a empowerment evaluation não é uma panacéia; nem é designada para substituir outras formas de avaliação. Ela encontra uma específica necessidade avaliativa: ajudar os participantes de um programa a avaliarem-se a si mesmos e ao programa no qual estão implicados para melhorá-lo e para fomentar a sua auto-determinação enquanto atores. Nesta capacidade, ela pode também influenciar outras formas de avaliação. (FETTERMAN, 1996, p. 4).

Nesse desiderato, os participantes do programa conduzem a sua própria avaliação e tipicamente atuam como facilitadores, servindo o avaliador externo, freqüentemente, como um treinador ou como um facilitador adicional, a depender das capacidades internas do programa:

Empowerment evaluation é, necessariamente, uma atividade grupal colaborativa, e não uma ocupação individual. Um avaliador não gera, nem é capaz de gerar empowerment em ninguém; as pessoas geram empowerment nelas mesmas, freqüentemente com a assistência e capacitação. Este processo é fundamentalmente democrático, e convida (se não demanda) à participação, examinando tópicos que preocupam toda a comunidade num fórum aberto. (FETTERMAN, 1996, p. 5).

Nesse sentido, a fundamentação teórica da *Empowerment Evaluation* reside na auto-determinação, definida como a habilidade que as pessoas têm de traçar seu próprio curso de vida. Tal habilidade consiste em numerosas e interconectadas capacidades, tais como (1) identificar e expressar necessidades, (2) estabelecer objetivos ou expectativas e planos de ação para atingí-los, (3) identificar recursos, (4) fazer escolhas racionais a partir de vários cursos alternativos de ação, (5) seguir passos apropriados para perseguir objetivos, (6) avaliar resultados de curto e longo prazos (incluindo a reavaliação de planos e expectativas, e a tomada dos desvios necessários), e (6) persistir na busca de tais objetivos. É precisamente este enfoque na auto-determinação, que define, de fato, a meta da Avaliação segundo Fetterman, que confere a esta abordagem um caráter nitidamente emancipatório. No espírito da metáfora da “escola como viagem”, a *Empowerment Evaluation* é uma atividade centrada no processo, entendendo-se que o julgamento do valor e do mérito de um programa não é o ponto final da avaliação, assumidos, portanto como não estáticos, mas parte de um processo de melhoria permanente. De fato, as pessoas mudam, como também os objetivos, o conhecimento sobre as práticas e os valores do programa, e o contexto onde ele se insere, caracterizado pelo fluxo de forças altamente instáveis. Todas essas mudanças podem ser acomodadas pela internalização e

postura, mantenho a expressão original em Inglês *Empowerment Evaluation*, tal como anunciada por Fetterman (1996; 2001).

institucionalização de processos e práticas cíclicos de reflexão e de auto-avaliação, efetuados a partir de uma abordagem dinâmica e responsiva.

Suas facetas mais importantes são as seguintes:

- **Treinamento:** Consiste em o avaliador ensinar as pessoas a conduzir suas próprias avaliações, criando em todo o processo oportunidades para construção de capacidades, tanto tornando as pessoas auto-suficientes quanto ajudando as organizações a internalizar princípios e práticas de avaliação, fazendo-a parte integral do programa.
- **Facilitação:** Consiste em os avaliadores servirem como treinadores ou facilitadores para ajudar outros a conduzirem uma auto-avaliação, provendo informação útil sobre como criar equipes para facilitação, trabalhar contra grupos resistentes, mas interessadas, desenvolver sessões de repouso e energização de grupos cansados, e resolver vários assuntos protocolares.
- **Advocacy:** Consiste em os avaliadores servirem como defensores diretos, ajudando grupos que não possuem controle sobre seu próprio destino a tornarem-se *empoderados* através da avaliação, permitindo que eles moldem a direção da avaliação, sugerindo soluções adequadas para seus próprios problemas e, assim, fazendo-os tomar um papel ativo para fazer acontecer a mudança social requerida.
- **Iluminação:** Consiste em uma abertura de olhos, revelando e ressaltando uma experiência, ou um novo insight ou entendimento sobre papéis, estruturas e dinâmicas do programa, que são desenvolvidos no processo de determinar o mérito e de esforçar-se para a melhoria do programa.
- **Liberação:** Consiste no ato de ser livre ou de tornar alguém livre de papéis e constrangimentos pré-existent, o qual pode ser consequência da liberação de poderosas e emancipatórias forças de auto-determinação, seguindo-se ao estágio de iluminação.

As etapas metodológicas da *Empowerment Evaluation* são: (1) avaliar o estoque de acumulações ou determinar onde o programa está, incluindo fortalezas e fraquezas; (2) focar ou estabelecer objetivos, determinando aonde se quer chegar com uma ênfase explícita na melhoria do programa; (3) desenvolver estratégias e ajudar os participantes a determinar suas próprias estratégias para atingir as metas e objetivos do programa; e (4) ajudar os participantes do programa a determinar o tipo de evidência requerida para documentar com credibilidade o progresso na direção das metas e objetivos traçados.

A década de 1990 viu, nos principais periódicos internacionais em Avaliação, um debate vívido sobre o estatuto científico e sobre a pertinência normativa desse modelo de avaliação, chegando mesmo a envolver figuras de renome e importância históricas para o campo como Patton (2005a; 2005b) e Scriven (2005a; 2005b). Isso significa, a meu ver, que a idéia de orientar a Avaliação pela categoria 'emancipação', estabelecendo-a como sua meta básica, está sob o foco de uma polêmica epistemológica, que demanda um tratamento filosófico de tal sorte a permitir um posicionamento adequado dos avaliadores que se dedicam a delimitar as bases de sua ciência.

Minha posição, no âmbito dessa polêmica, é que a *Empowerment Evaluation* e a *Avaliação Inclusiva* representam uma inflexão epistemológica na Avaliação, a primeira, próxima do paradigma construtivista, e a segunda, tendendo a um paradigma crítico pós-moderno. Elas propõem a emancipação daquelas pessoas que estão em situação marginal, oprimida ou com déficit de poder, trabalhando o seu *empowerment* para controlar o seu próprio destino pelo uso dos resultados do processo avaliativo. Sua gênese, conforme entrevejo, está nas primeiras considerações do papel que jogam os participantes na consecução da meta de toda avaliação, consoante as idéias de Stake e de Guba e Lincoln, para caminhar no sentido de incorporar uma dimensão crítica no matriciamento epistemológico do campo da Avaliação. Nesse sentido, a categoria 'emancipação', a meu ver, passa a ter papel central na conformação de modelos avaliativos, apontando para a necessidade de estudá-la em sua delimitação histórica no âmbito do pensamento social moderno. A polêmica em torno desta idéia representa, penso eu, uma crise paradigmática, nos termos de Kuhn (1998); e é nesse sentido que ela deve ser compreendida, uma vez que as pressuposições em que se sustentam as perspectivas dos defensores e dos críticos da *Empowerment Evaluation*, não são comensuráveis, pois se baseiam em bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas radicalmente distintas.

A incomensurabilidade dos diferentes paradigmas deve ser compreendida para que se possa analisar com propriedade a polêmica atual no campo no que concerne à 'emancipação' como meta fundamental da avaliação. Seus críticos estão no espectro racionalista dos paradigmas, e é a partir dos seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que concebem a natureza da pesquisa científica e da avaliação. Seguindo teóricos críticos como Horkheimer (1983), Marcuse (1991) e Habermas (2001), é possível denunciar as dimensões ideológicas do espectro racionalista, identificado com o positivismo e o pragmatismo por Horkheimer, e conceber que as críticas que vêm de seus

adeptos representam uma determinada concepção de ciência e de avaliação, que não necessariamente é, monologicamente, A Ciência e A Avaliação. E no próprio campo da Avaliação é possível distinguir autores que procuram, seguindo os passos de Fetterman, conformar modelos avaliativos dirigidos à perspectiva dos participantes numa abordagem de *advocacy*, nos quais é possível indicar com clareza a centralidade da categoria 'emancipação'. Descreverei, a seguir, a título de exemplo, os modelos de Donna M. Mertens e de Ana Maria Saul.

Donna M. Mertens divulgou, há dez anos, a idéia de uma Avaliação Inclusiva que incorpora as contribuições das teorias transformativas na Avaliação (MERTENS, 1999). Ela inicia esse seu artigo reconhecendo que os avaliadores trabalham em um mundo de múltiplas demandas—algumas vezes parecendo estar em conflito umas com as outras—que decorrem tanto da complexidade dos programas que estão sendo avaliados, quanto dos padrões, princípios e cânones que foram gerados no âmbito da cultura profissional dos avaliadores para conduzir o seu trabalho; e dos cânones da própria pesquisa científica, que estruturam o processo avaliativo, que enfatizam a busca da verdade, da objetividade, da credibilidade e da validade, e que excluem qualquer tentativa de dar à avaliação uma orientação de *advocacy*, de motivação política e de niilismo ontológico. O propósito da autora é examinar as tensões criadas por todas essas forças que desafiam a Avaliação, principalmente quando ela se propõe a atender às necessidades dos grupos marginalizados. E ela o faz defendendo o argumento de que as avaliações inclusivas têm o potencial de atingir uma objetividade robusta e um grande rigor precisamente pelo fato de ela ser inclusiva. Senão vejamos.

Segundo ela, dar atenção ao que os beneficiários de um programa pensam sobre ele é uma marca de um estudo com credibilidade, não tendo nada a ver com uma atitude de *advocacy* em relação a esses beneficiários. Ao contrário, essa orientação (1) adiciona imparcialidade ao contrabalançar os vieses gerenciais com os vieses dos beneficiários, cada uma das visões sendo entendida e validada; (2) supera as deficiências históricas da pesquisa em dar conta das visões dos beneficiários, permitindo à Avaliação produzir nova informação crítica; (3) melhora a sensibilidade de uma avaliação ao valorizar a experiência pessoal dos beneficiários sobre as qualidades e as inadequações de um programa; (4) permite a plenitude das obrigações morais e éticas dos avaliadores quanto à sua responsabilização pelo bem estar geral e público, atendendo aos padrões estabelecidos para uma boa avaliação; (5) permite dar conta do caráter simbiótico das relações humanas em um mundo complexo e socialmente interativo; e (6) atinge uma descrição realista do programa, sem a qual conclusões erradas sobre ele podem ser efetuadas, comprometendo a validade e a credibilidade da avaliação.

A autora concorda com alguns críticos da abordagem de *advocacy* em Avaliação, no sentido de que se deve privilegiar a visão de um grupo relativamente aos demais, mesmo que esse grupo esteja em situações de opressão e marginalidade. Contudo, sua posição é que para incluir os grupos marginalizados, visando uma abordagem mais objetiva e rigorosa da Avaliação, os avaliadores precisam dar conta dos tópicos referentes à opressão, à discriminação e às diferenças de poder, evitando, ao mesmo tempo, os vieses associados com uma orientação de *advocacy*. Seu alerta à comunidade de avaliadores é claro:

Eu não quero ver a comunidade de avaliadores evitar dar conta desses importantes tópicos pelo uso de rótulos de *advocacy*, motivação política ou niilismo ideológico e ontológico para diminuir os esforços para representar a validade dos pontos de vista daqueles com déficit de poder. Eu não quero ver a comunidade de avaliadores usar os termos objetividade e neutralidade para mascarar o descarte de temas relacionados à injustiça social, à discriminação e à opressão. (MERTENS, 1999, p. 3).

Sua proposta principal consiste em aplicar o que ela chama de 'paradigma transformativo' à Avaliação. Segundo ela, esse paradigma caracteriza-se (1) pelo reconhecimento da centralidade das vidas e das experiências dos grupos marginalizados, tais como mulheres, minorias étnicas/raciais, pessoas pobres ou com deficiências; (2) por assumir que o conhecimento não é neutro, mas influenciado pelos interesses humanos, que todo conhecimento reflete as relações de poder dentro de uma sociedade, e que o propósito da construção do conhecimento é ajudar as pessoas a melhorar a sociedade; (3) por sustentar que há diversidade de pontos de vista com respeito a muitas realidades sociais, que devem ser postas em um sistema de valores políticos, culturais e econômicos para ser entendida a base para as diferenças; (4) por considerar a objetividade epistemológica como provimento de uma visão completa e balanceada dos processos e efeitos do programa, através do envolvimento do avaliador com as comunidades impactadas pelo programa em um grau significativo; (5) por envolver métodos quantitativos, qualitativos ou mistos, que são escolhidos a partir do envolvimento das comunidades impactadas pelo programa.

Escrevendo recentemente sobre a 'pesquisa transformativa' e a Avaliação (MERTENS, 2009), a autora estabelece as características e as crenças básicas sobre o Paradigma Transformativo, as quais, a meu ver, não se distinguem das crenças básicas do paradigma da teoria crítica de Guba (1990) e Lincoln e Guba (2005), conforme pode ser visto no *Quadro 7*. Segundo ela, as características que definem tal

paradigma são as seguintes: (1) dá importância central às vidas e experiências das comunidades marginalizadas, (2) analisa as relações assimétricas de poder, (3) liga os resultados da investigação social à ação, (4) usa a teoria transformativa para desenvolver a teoria do programa e a abordagem investigativa. Com respeito às crenças básicas do paradigma, elas podem ser descritas de acordo com as seguintes suposições: (1) no âmbito ontológico, ele rejeita o relativismo cultural e reconhece a influência dos privilégios em determinar o que é real e as consequências de aceitar-se uma versão da realidade sobre outras, sendo as múltiplas realidades moldadas por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos, de gênero, de habilidades, dentre outros; (2) no âmbito gnosiológico, ele reconhece uma ligação interativa entre pesquisador/avaliador e participantes/co-pesquisadores/co-avaliadores, entende que o conhecimento é social e historicamente situado, focando a atenção nas questões de poder e privilégio, e considerando crítico o desenvolvimento de relações confiáveis; e (3) no âmbito metodológico, ele vê como crucial a inclusão de métodos qualitativos (dialógicos), que podem ser combinados com métodos quantitativos, reconhece a importância da ligação interativa entre pesquisador/avaliador e participantes/co-pesquisadores/co-avaliadores na definição do foco da pesquisa/avaliação e das questões problematizadoras, ajusta os métodos para acomodar a complexidade cultural e assinala a pertinência dos fatores históricos e contextuais, particularmente quando relacionados à discriminação e à opressão. Com efeito, ela afirma que:

Essas pressuposições filosóficas formam a base para a definição da avaliação inclusiva. Avaliação inclusiva envolve uma investigação sistemática do mérito e do valor de um programa ou sistema, com o propósito de reduzir a incerteza na tomada de decisão, e para facilitar a mudança social positiva para os mais desfavorecidos. Então, a avaliação inclusiva é baseada em dados, mas os dados são gerados a partir de uma lista inclusiva de stakeholders, com esforço especial para incluir aqueles que são tradicionalmente sub-representados. Ela não exclui aqueles que têm sido tradicionalmente incluídos nas avaliações, ou seja, tomadores de decisões, usuários pretendidos, administradores, staff ou financiadores do programa. Ela reconhece explicitamente que certas vozes estão ausentes, sub-representadas, ou marginalizadas, e que a inclusão dessas vozes é necessária para uma avaliação rigorosa. (MERTENS, 1999, p. 5).

A cientificidade da Avaliação Inclusiva, para a autora, não deixa de atender aos critérios canônicos de verdade, objetividade, credibilidade, validade e rigor, os quais são também fundamentais à Avaliação. De fato, esse paradigma avaliativo tem o potencial de contribuir para uma melhoria na habilidade de afirmar tais critérios através da inclusão das visões marginalizadas sobre o programa:

Se o coração da objetividade é evitar os vieses, então parece que ela necessita da inclusão de todos os pontos de vista de todos os grupos relevantes. Se temos a consciência das condições históricas em nosso país e ao redor do mundo, e compreendemos as condições sociais existentes, então sabemos que certos grupos de pessoas têm sido sub-representadas, ou mesmo não representadas, no mundo da investigação social, seja na ciência, seja na avaliação. Qual, então, o melhor papel para o avaliador? Desapaixonado e

distante, ou apaixonadamente preocupado em afirmar a verdade? E a verdade é definida como sendo inclusiva das perspectivas daqueles com experiências vividas com os problemas sociais—violência conjugal, abuso sexual, educação de má qualidade, ou perda de acesso equânime aos bens públicos que asseguram a justiça social. (MERTENS, 1999, p. 6).

Com efeito, para Mertens (1999), o papel do avaliador que trabalha dentro desse paradigma consiste em (1) analisar conscientemente as relações assimétricas de poder, (2) procurar caminhos para ligar os resultados da investigação social à ação, e (3) ligar os resultados da investigação às amplas questões relativas às iniquidades sociais e à justiça social. Nesse desiderato, ela conclui que como avaliadores, nós queremos as pessoas usando nossos achados com o propósito da mudança positiva. Portanto, a produção de resultados da avaliação e o seu uso para transformar as patologias da sociedade não podem ser dissociados um da outro.

No Brasil, Ana Maria Saul (1991), ao refletir sobre a trajetória da avaliação educacional, reconheceu a presença de uma marca autoritária que caracteriza seus paradigmas clássicos, expressando-se predominantemente na relação entre pesquisador e objeto da pesquisa, tanto no contexto da avaliação da aprendizagem, quando interação professores e alunos, quanto no enfoque de outros alvos de avaliação, como, por exemplo, currículos, programas educacionais, cursos e instituições.

A relação que se estabelece entre o pesquisador e o *pesquisado* é de natureza passiva: o *objeto* deve fornecer evidências para o avaliador que as julga ou que as organiza e sintetiza, oferecendo-as ao julgamento *decisor*. Alunos, professores, especialistas, administradores escolares e pais são meros informantes que servem aos propósitos de uma avaliação cujas decisões sobre o *que avaliar*, que *critérios utilizar* são exclusivamente do domínio de avaliadores. Conseqüentemente, os resultados dessas avaliações passam a ser propriedade do avaliador e/ou de quem o contratou. (SAUL, 2001, p. 50-51, grifos da autora).

Rejeitando os pressupostos teórico-metodológicos e apontando o baixo impacto dos resultados avaliativos no contexto educacional, a autora construiu a Avaliação Emancipatória como um novo paradigma de avaliação, que será aqui tratado como modelo avaliativo matriciado pelo paradigma da *teoria crítica* consoante a tipologia estabelecida por Guba (1990). Tal modelo se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Ela “está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.” (SAUL, 2001, p. 61). Sua construção é inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: (1) a avaliação democrática; (2) a crítica institucional e criação coletiva; e (3) a pesquisa participante. Seus conceitos básicos são:

- **Emancipação:** Prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução, constituindo-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação.
- **Decisão democrática:** Implica um envolvimento responsável e compartilhado dos elementos que participam do programa na tomada de decisão tanto nos delineamentos a respeito da proposta avaliativa quanto nos rumos do programa educacional.
- **Transformação:** Concerne às alterações substanciais em um programa educacional, geradas coletivamente pelos elementos envolvidos, com base na análise crítica do mesmo.
- **Crítica educativa:** Propõe uma análise valorativa do programa educacional na perspectiva de cada um dos participantes-avaliadores que atuam no programa, incidindo sobre o programa em si, prioritariamente sobre a dimensão do *processo*, sem, no entanto, desconsiderar os *produtos*.

Seus pressupostos metodológicos, derivados da Pesquisa Participante, são os seguintes:

- **Antidogmatismo:** Consiste em não aplicar rigidamente à pesquisa algumas idéias preestabelecidas ou princípios ideológicos.
- **Autenticidade e compromisso:** Consiste no compromisso do avaliador com a causa em questão, oferecendo contribuição específica na área de sua especialidade.
- **Restituição sistemática:** Consiste no retorno de informação aos grupos de base, de forma sistemática e organizada.
- **Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão:** Consiste na sincronização permanente de reflexão e ação no trabalho de campo, como ato de permanente equilíbrio intelectual.

O *Quadro 14* apresenta de forma sintética o modelo da Avaliação Emancipatória, destacando as suas principais características e respectivas descrições.

Quadro 14 – O modelo da Avaliação Emancipatória

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Enfoque	<ul style="list-style-type: none"> - Qualitativo: caracteriza-se por métodos dialógicos e participantes - Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição
Interesse	<ul style="list-style-type: none"> - Emancipador, ou seja, libertador: visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados
Vertente	<ul style="list-style-type: none"> - Político-pedagógica, tendo a conscientização como mola mestra, onde os membros de uma organização são tratados como seres autônomos, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolver suas próprias ações
Compromissos	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história - O avaliador se compromete com a “causa” dos grupos que se propõe a avaliar
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - “Iluminar” o caminho da transformação - Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas
Alvos da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Programas educacionais ou sociais
Momentos da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição da realidade - Crítica da realidade - Criação coletiva
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental
Tipos de Dados	<ul style="list-style-type: none"> - Predominantemente qualitativos - Utilizam-se também dados quantitativos
Papel do Avaliador	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenador e orientador do trabalho avaliativo - Pertence, preferentemente, à equipe que planeja e desenvolve um programa
Requisitos do Avaliador	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência em pesquisa e em avaliação - Habilidade de relacionamento interpessoal

Fonte: Adaptado de SAUL, 2001

O modelo da Avaliação Emancipatória, que estabelece como natureza da avaliação a análise e a crítica de uma dada realidade visando à sua transformação, guarda traços do paradigma da teoria crítica particularmente no que tange à categoria emancipação e às funções teórico-explicativa e crítico-normativa (NOBRE, 2008a). Contudo, penso que há um déficit nessas duas funções, particularmente a partir do relato da pesquisa que põs o paradigma em ato. O déficit teórico-explicativo decorre da falta de vinculação da realidade avaliada às macroestruturas sociais, que ensejariam, no âmbito da Teoria

Crítica¹³ dos primeiros *frankfurtianos*, uma explicitação dos modos de racionalidade que presidem à organização da prática social e pedagógica no caso estudado. O déficit crítico-normativo concerne à própria vertente da avaliação democrática que estrutura o paradigma, a qual não toma em conta a economia das relações de poder que compõem a micropolítica dos programas sociais e educacionais. No âmbito de um autêntico modelo crítico, o avaliador não teria como papel apenas coordenar e orientar o trabalho avaliativo, mas, sobretudo, estabelecer os critérios normativos a partir dos quais a crítica é realizada e a emancipação é tornada possível como tarefa de um teórico crítico. Tais déficits impõem limitações a esse paradigma avaliativo, que não foi matriciado explicitamente pelos modelos críticos dos primeiros *frankfurtianos*. Nem foi a pretensão de sua autora, embora ela reconheça que o suporte epistemológico da postura dialógica desse paradigma requer um pensamento crítico, sendo também capaz de gerar um pensamento crítico. Com efeito, a despeito de sua vinculação a uma matriz *freireana* e à pesquisa participante, ambas reconhecidas por Guba (1990) como pertencentes ao paradigma da teoria crítica, penso que ele se aproxima mais das abordagens construtivistas, do que de modelos avaliativos estruturados por um paradigma de teoria crítica de corte *frankfurtiano*, que seriam, a meu ver, mais robustos para a efetiva conformação de uma autêntica *emancipação*. Nesse sentido, ao buscar a emancipação fazendo uma descrição e crítica da realidade para transformá-la, a *Avaliação Emancipatória* poderia ter-se beneficiado, por exemplo, dos aportes conceituais das perspectivas teóricas de dos autores *frankfurtianos* para dar à emancipação um estatuto efetivamente transformador no contexto opressivo do capitalismo avançado.

Como visto acima, a superação da “metáfora da fábrica” é um desafio para o desenvolvimento da avaliação como disciplina científica. E a pressuposição de que parto é a de que é necessário que ela seja superada a partir da crítica ao modelo de racionalidade que a institui sob o capitalismo avançado— a racionalidade instrumental—que favorece os processos de dominação. Entendo, particularmente no que diz respeito à epistemologia da Avaliação, que essa pressuposição entrevê a possibilidade de uma ruptura epistemológica em relação aos paradigmas racionalistas e construtivistas que têm matriciado o campo até o presente momento, com base no advento da ‘emancipação’ como meta precípua da avaliação. Cabe ressaltar que o racionalismo epistemológico da modernidade engendra a partir de si mesmo os elementos de sua própria superação no âmbito da ciência. O maior representante do

¹³ Utilizo o termo ‘Teoria Crítica’ grafado com iniciais maiúsculas para referir-me à teoria social crítica elaborada pelos filósofos vinculados ao *Institut fuer Sozialforschung*, cujo pensamento filosófico passou à história sob a denominação genérica de Escola de Frankfurt. Por outro lado, utilizo o termo ‘teoria crítica’ grafado com iniciais minúsculas para referir-me tanto ao paradigma da teoria crítica em Guba (1990) e Lincol e Guba (2005), quanto à noção abrangente de ‘teoria crítica’ como toda a teoria que não reduz a “realidade” ao que existe.

racionalismo epistemológico, Gaston Bachelard, assinala que sua posição filosófica contém um elemento ruinoso que é o caráter efêmero da modernidade da ciência:

A posição filosófica que assumo aqui é, certamente, não apenas difícil e perigosa. Contém em si um elemento que arruína: esse elemento ruinoso é o caráter efêmero da modernidade da ciência. De acordo com o ideal de tensão modernista que proponho para a história das ciências, essa história terá freqüentemente de ser refeita, reconsiderada. Na realidade, é precisamente isso que se passa. E é a obrigação de esclarecer a historicidade das ciências pela modernidade da ciência que faz da história das ciências uma doutrina sempre jovem, uma das doutrinas mais vivas e mais educativas. (BACHELARD, 2006, p. 211).

Nesses termos, a história da Avaliação enquanto disciplina científica terá freqüentemente de ser refeita, de ser reconsiderada. E, ao empreender aqui uma perspectiva histórica da Avaliação pela sua modernidade enquanto disciplina científica, mostro que a atualidade desse campo está atravessada pela polêmica entre regulação e emancipação, que está, por sua vez, emoldurada pela crise do paradigma da ciência moderna. Com efeito, não é apenas a modernidade que é problemática na ciência atual, mas é a própria noção de modernidade da ciência que está em crise. Modernidade como paradigma estruturado por uma razão instrumental que fez subsumir o projeto da emancipação humana. O racionalismo moderno *bachelardiano* é, pois, deficiente em apreender as atuais perspectivas epistemológicas da ciência. Portanto, sustento que a epistemologia *bachelardiana* entra em crise simultaneamente à crise da ciência moderna e de sua racionalidade instrumental. Para Santos (1989, p 36):

O processo histórico da crise final do paradigma da ciência moderna iniciou-se já e iniciou-se pela crise da epistemologia que melhor dá conta do paradigma: a epistemologia bachelardiana. Na atual fase da crise não se recomenda que essa epistemologia seja pura e simplesmente abandonada. Pelo contrário, ela continua a ser um fator de ordem e de estabilidade, em suma, um fator de tradição sem o qual não é possível pensar a próxima revolução científica. As aquisições dessa epistemologia representam um progresso notável no sentido da racionalização do mundo, mas têm de ser relativizadas no interior de uma racionalidade envolvente.

Nesse contexto, é necessário buscar uma epistemologia que dê seguimento à de Bachelard na apreensão das bases da ciência atual. O perfil epistemológico da ciência moderna encerra-se, nas análises preliminares de Bachelard quanto aos conceitos de matéria e energia (BACHELARD, 1991), no racionalismo discursivo. No campo da Avaliação, como procurei demonstrar linhas atrás, o seu perfil epistemológico encerra-se no *construtivismo* de Egon G. Guba e Yvona S. Lincoln (LINCOLN; GUBA, 1985; GUBA; LINCOLN, 1989) o qual, a meu ver, é incapaz de dar conta da superação da “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal ao desenvolvimento da Avaliação como disciplina científica. Daí que cabe aqui a questão seguinte: Ainda é possível, no âmbito da modernidade,

encontrar bases epistemológicas e teórico-metodológicas para um novo modelo de avaliação capaz de superar aquele obstáculo epistemológico verbal e sustentar o desenvolvimento de uma perspectiva científica moderna da avaliação? Trata-se de uma questão que sugere que o campo da Avaliação está numa situação de fronteira epistemológica, no sentido não de obstáculo absoluto à ciência, mas de parada momentânea do pensamento científico com respeito a um determinado programa de investigação, o qual formula mal um problema a tal ponto de ele aparecer como uma fronteira absoluta à ciência. Com Bachelard (2008b), direi que, para o espírito científico, o ato epistemológico de traçar nitidamente uma fronteira científica já equivale a ultrapassá-la.

Nesse contexto, para tentar responder a essa questão, e considerando que tal fronteira é uma zona de idéias particularmente ativas, examino, a seguir, a viabilidade de estruturar o pólo epistemológico de um modelo de avaliação curricular capaz de superar a “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal a partir dos modelos de Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, ainda nos termos da modernidade. Assim o faço devido à emergência da categoria ‘emancipação’ a partir dos modelos da *Empowerment Evaluation* de David M. Fetterman e da *Avaliação Inclusiva* de Donna M. Mertens e, principalmente, da *Avaliação Emancipatória* de Ana Maria Saul. Tal categoria é, desde Karl Marx, central a qualquer concepção de teoria crítica.

4.2 Para uma epistemologia crítica da Avaliação na modernidade

A questão que emerge, então, é: Que paradigma é capaz de permitir à Avaliação superar aquele obstáculo epistemológico? Tento responder a essa questão considerando que a Teoria Crítica é um paradigma de pesquisa social capaz de dar conta dessa tarefa. Como afirmei anteriormente, a Avaliação é um empreendimento moderno, estreitamente vinculado à organização social capitalista. Com efeito, e seguindo uma das principais correntes epistemológicas da modernidade, a *bachelardiana*, aquele campo disciplinar, em sua evolução histórica, não conseguiu se desvencilhar da “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal. Tal fato, a meu ver, significa o esgotamento da própria epistemologia de Bachelard como matriz capaz de empreender a continuidade da conformação histórica do campo da Avaliação. Nesse sentido, uma análise das condições atuais do campo requer uma nova matriz epistemológica, orientada, a meu ver, para a emancipação. Mas qual o estatuto epistemológico dessa categoria? Que teorias da emancipação se prestam a uma delimitação conceitual adequada ao tempo presente em que se situa a Avaliação enquanto disciplina científica?

Qual o potencial analisador da categoria 'emancipação' teoricamente delimitada, do ponto de vista crítico, no campo da Avaliação?

Pogrebinschi (2004), ao fazer uma interessante genealogia do conceito de 'emancipação', chamou a atenção para o fato de que é somente a partir do século XVIII que qualquer uso desse conceito pressupõe, como contra-conceito assimétrico, ou seja, como conceito cujo significado se define pela negação de um outro conceito, a idéia de *dominação*. Para a autora, será com Marx que o conceito de 'emancipação' atingirá o ápice de seu potencial crítico-normativo, caracterizando-se como um processo auto-reflexivo e auto-executável, diferentemente das concepções anteriores de emancipação, vigentes na Roma antiga e na Idade Média, vinculadas a um ato natural ou jurídico unilateral e heterônomo. Partindo da obra de Marx, a Escola de Frankfurt, no século XX, tornou o processo de emancipação indissociável da luta pela auto-emancipação conformando um programa crítico que foi elevado ao estatuto de paradigma em Ciências Sociais e da Educação (GUBA, 1990; LINCOLN; GUBA, 2005).

Com efeito, a fundamentação da análise do campo atual da Avaliação poderia ser feita a partir do referencial reflexivo da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que pretendeu adequar as bases *marxianas* do materialismo histórico e dialético à realidade do capitalismo avançado, bem como estudar os processos de dominação sob o capitalismo tardio tendo em vista a construção de uma sociedade livre e justa (JAY, 1996; FREITAG, 2004; WIGGERSHAUS, 2006). É à luz desse referencial, que passo a delimitar o potencial analisador da categoria emancipação no campo da Avaliação.

Contudo, ao examinar os principais *modelos críticos*, concluo que mesmo eles não são capazes de instruir a constituição epistemológica da Avaliação, que fica comprometida em seu projeto se vinculado às matrizes epistemológicas *modernas*. A seguir, explico os dilemas que, na ótica de alguns autores, o pós-modernismo tem colocado à Avaliação, e que reforçam a deficiência do seu projeto *moderno*. Por fim, apresento, a título de proposta de solução desses dilemas, o *paradigma da ciência pós-moderna* de Boaventura de Sousa Santos, a que ele denomina de *paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente*, calcado em uma dupla ruptura epistemológica a produzir uma nova configuração do saber que pretende um senso comum esclarecido e uma ciência prudente (SANTOS, 1989).

4.2.1 A idéia de Teoria Crítica

Se se considerar que a Teoria Crítica é uma postura filosófica, um campo teórico, uma metateoria (uma teoria que fundamenta teorias), ou mesmo, nos termos de Guba (1990), um paradigma, entendido como um conjunto de crenças que guiam a investigação científica disciplinada, é possível a sua utilização na fundamentação metateórica da pesquisa em avaliação, tendo em vista dois princípios fundamentais—o comportamento crítico e a orientação para a emancipação—a serem descritos mais adiante. Segundo aquele autor, o paradigma da “teoria crítica” é caracterizado, no nível ontológico, como “realista histórico”; com respeito à epistemologia, como “transacional e subjetivista”; e, do ponto de vista metodológico, como “dialógico e dialético”. Mas de onde vem a idéia de uma Teoria Crítica?

O marco inaugural da Teoria Crítica, constituindo-se em sua matriz, é a obra de Karl Marx (1818-1883), o qual se posicionou contrariamente às duas maneiras vigentes de compreender a sociedade capitalista de seu tempo: (1) o socialismo utópico e (2) a economia política clássica. O primeiro propondo alternativas ao capitalismo abstratas e desvinculadas da realidade concreta daquele tempo e de suas determinações. A segunda pretendendo unicamente descrever o funcionamento do capitalismo de forma neutra e objetiva, desconsiderando a base histórica das teorias desenvolvidas em seu cerne. Diferentemente do socialismo utópico, cujos pensadores propunham a constituição de associações voluntárias à margem do sistema capitalista, que então se consolidava, e do Estado-Nação, que se estabelecia como forma política exclusiva de organização sob esse sistema, Marx propunha que uma sociedade de homens livres e iguais seria o resultado do desenvolvimento histórico concreto do capitalismo, no qual emergiria a força política interna ao próprio sistema capaz de destruí-lo, instaurando o socialismo. Essa força seria o proletariado. Com efeito, encontrar o novo mundo socialista pressuporia a crítica ao mundo velho do capitalismo, ou seja, os princípios do novo mundo teriam de ser desenvolvidos com base nos princípios do mundo existente. Nesse sentido, e ampliando o escopo da economia política, dever-se-ia estudar o funcionamento concreto do capitalismo para entendê-lo visando a um diagnóstico crítico do tempo histórico. Tal diagnóstico implicaria identificar os potenciais de resistência e de emancipação nele presentes, e que poderiam mostrar o caminho da práxis de um sujeito social coletivo. Numa palavra, da compreensão da realidade e da sua transformação, do pensamento e da ação sob o protagonismo histórico do proletariado.

A Teoria Crítica, matriciada pela análise do capitalismo efetuada por Marx, passa então a ser norteadada por dois princípios: (1) a *orientação para a emancipação* e (2) o *comportamento crítico*. O primeiro princípio afirma que não cabe à teoria limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas, do contrário, analisar o funcionamento concreto da sociedade capitalista à luz da emancipação, ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. O segundo princípio sustenta que a orientação para a emancipação exige que a teoria seja a expressão de um comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido em condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender.

As raízes marxistas do pensamento crítico da Escola de Frankfurt remontam à própria fundação do *Institut fuer Sozialforschung*, no contexto histórico da efêmera República de Weimar, decorrente da idéia de institucionalizar um grupo de trabalho para a documentação e teorização dos movimentos operários na Europa, idéia essa concebida a partir de uma semana de estudos marxistas em 1922, na Turíngia, da qual participaram Felix Weil, Karl Korsh, Georg Lukács, Friedrich Pollock, Karl August Wittfogel, dentre outros.

Com a criação do *Institut fuer Sozialforschung*, em 3 de fevereiro de 1923, vinculado à Universidade de Frankfurt, nomeou-se, como primeiro diretor o historiador e marxólogo de Viena, Carl Gruenberg, que ocupou o cargo até 1930, sendo sucedido pelo jovem filósofo, formado em Frankfurt, Max Horkheimer, ocasião em que o Instituto passou a assumir as feições de um verdadeiro centro de pesquisa, que se ocupava de uma análise crítica dos problemas do capitalismo moderno, análise essa que enfocava claramente a superestrutura, iniciando-se a conformação da Teoria Crítica como campo teórico.

A partir da leitura de autores como Freitag (1986), Jay (1996) e Wiggershaus (2006) pode-se sustentar que a Teoria Crítica como campo teórico foi concebida e desenvolvida em três grandes momentos:

- O período antes e durante a Segunda Guerra Mundial, até a volta de Horkheimer e Adorno para Frankfurt, em 1950, no qual Horkheimer exerce a principal influência sobre o andamento dos trabalhos, construindo o modelo crítico inaugural, especialmente a partir do artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de 1937, cuja referência é a obra de Marx.
- O período que se segue à reconstrução do Instituto, na Alemanha do Pós-Guerra, quando Adorno assume a direção intelectual, introduzindo o tema da cultura e desenvolvendo em sua

teoria estética uma versão especial da Teoria Crítica, marcada tardiamente pela 'dialética negativa'.

- O período posterior à década de 1970, onde a liderança intelectual passa a Habermas, filósofo que, para fugir às aporias do modelo crítico de Horkheimer e Adorno, sob a qual subjaz o *Paradigma da Filosofia da Consciência*, propôs o modelo da razão comunicativa, fundamentado no *Paradigma da Intersubjetividade Comunicativa*.

Atualizando-se tal periodização, um quarto momento pode ser divisado, a partir dos anos 1980, com os trabalhos de outros autores que reivindicam uma filiação à Teoria Crítica da sociedade, tais como Iris Young, Nancy Fraser e Seyla Benhabib, Jean Cohen, Kenneth Baynes, James Bohman, Andrew Arato e William Regh (SOUZA; MATTOS, 2007; SILVA, 2008); e mais especialmente, com a crítica feita pelo filósofo alemão Axel Honneth ao déficit sociológico da teoria social crítica de Habermas.

Essa sinopse histórica mostra-nos a diversidade e a riqueza da Teoria Crítica como campo teórico, onde se podem entrever vertentes ou modelos distintos, ainda que tenham por referência fundamental os escritos de Horkheimer do primeiro período, particularmente os da década de 1930, vinculando-os àquele campo teórico.

4.2.2 Modelos de Teoria Crítica

A pesquisa social para os *frankfurtianos*, tendo em vista o programa de Horkheimer, é, nesse sentido uma teoria posta sob o signo da *totalidade* e da *dialética*, e dirigida ao exame das relações que ligam reciprocamente os âmbitos econômicos com os históricos, bem como com os psicológicos e culturais, a partir de uma visão global e crítica da sociedade contemporânea. A teoria é crítica enquanto dela emergem as contradições da sociedade industrializada moderna e particularmente da sociedade capitalista. Para maior precisão, o teórico crítico é aquele cuja única preocupação consiste em um desenvolvimento que leve a uma sociedade sem exploração. Para tanto, uma das tarefas necessárias é a análise do momento histórico presente, que leva a Teoria Crítica a, devido ao seu ancoramento na sociedade, produzir diagnósticos sucessivos do tempo, bem como a permanentemente reformular-se e ser repensada em face de novas condições históricas. Trata-se, pois, de renovar constantemente a mediação entre teoria e práxis. Para Nobre (2008a, p. 19), essa característica tem como consequência o fato de que

cada reformulação de cada pensadora ou pensador, em cada uma das fases de sua obra, constitui um modelo crítico autônomo, ainda que pertencente a um campo teórico comum. A idéia de «modelo crítico» pretende ressaltar que não há teses determinadas, com conteúdos fixos, a que alguém tenha de aderir se quiser fazer parte do campo crítico.

Com base nessa perspectiva, e tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a Teoria Crítica será aqui considerada a partir de quatro dos principais modelos que a ela têm sido associados: (1) o modelo do materialismo interdisciplinar de Max Horkheimer, (2) o modelo d'A Dialética do Esclarecimento, de Theodor W. Adorno e M. Horkheimer, (3) o modelo do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, e (4) o modelo da luta por reconhecimento de Axel Honneth. Esses modelos serão examinados quanto a sua aplicabilidade aos propósitos epistemológicos desta pesquisa metodológica. Nesse desiderato, seguirei a hipótese desenvolvida por Nobre (2004, 2008a) concernente à noção de 'modelos de teoria crítica'.

4.2.2.1 O Modelo do Materialismo Interdisciplinar em Max Horkheimer

Segundo Nobre (2008b), Horkheimer produziu dois diagnósticos do tempo e, em decorrência, dois modelos críticos distintos ao longo de sua obra, a saber: (1) o modelo do *materialismo interdisciplinar* referente ao momento histórico da década de 1930; e (2) o modelo da *dialética do esclarecimento* referente à década de 1940, este último em colaboração com Theodor W. Adorno.

O modelo do *materialismo interdisciplinar* foi proposto no programa inicial de pesquisa de Horkheimer, em seu discurso de posse como diretor do *Institut fuer Sozialforschung* (NOBRE, 2008b). Ele pretendeu fazer uma atualização das análises iniciadas por Marx procurando, ao mesmo tempo, compreender o momento histórico da década de 1930, cuja produção científica era enormemente diferente daquela do tempo do autor d'*O Capital*. Nesse sentido, e reconhecendo a pertinência dos diversos campos de especialização da ciência que crescentemente vinham emergindo, ele propôs a convergência de pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento para, sob a égide da economia política de corte *marxiano*, fazer o diagnóstico da sociedade capitalista daquele tempo. De fato, muitas disciplinas foram incorporadas ao arranjo interdisciplinar, como a psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939); mas, tal como já o fizera Marx, a economia política, nesse modelo, possuía uma posição central naquele arranjo, funcionando como ponto de fuga das diversas análises e contribuições produzidas no concerto das disciplinas.

Para Nobre (2008b), três foram os elementos fundamentais que caracterizaram o diagnóstico do tempo realizado por Horkheimer direta ou indiretamente realizados no *Institut fuer Sozialforschung* na década de 1930, e que, em grande medida, divergiam daquele realizado por Marx no século XIX: (1) a

intervenção do Estado na economia, com a finalidade de estabilizarem-se as relações de mercado e, por conseguinte, os elementos autodestrutivos do capitalismo; (2) a diferenciação social no interior do proletariado e o desenvolvimento de poderosos mecanismos psicossociais em reforço da dominação com a conseqüente integração das massas ao sistema, levando ao questionamento do protagonismo histórico do proletariado na ação transformadora; e (3) a ascensão do nazismo e do fascismo na Europa e a repressão a todo movimento contestatório, concluindo-se pela impossibilidade de uma reorganização da classe trabalhadora para opor resistência àqueles regimes autoritários.

Esses elementos empíricos levaram Horkheimer a sugerir que a via da *prática* estava obstaculizada pelo processo histórico que se desenvolvia àquele tempo, não restando ao teórico crítico senão a via da *teoria*. Para Nobre (2008b, p. 42):

Esse diagnóstico do tempo foi fundamental para que Horkheimer pudesse estabelecer o lugar da teoria no processo mais geral de emancipação, vale dizer, o novo lugar a ser ocupado pela teoria no modelo crítico que formulou. E a primeira forma pela qual ele realizou esse movimento foi a demarcação própria do campo da Teoria Crítica, vale dizer, sua distinção em relação àquilo que ele chamou de teoria tradicional.

Essa distinção permitiu demarcar o conhecimento crítico, fundador do programa estabelecido por Horkheimer em seu ensaio seminal “Teoria tradicional e teoria crítica”, de 1937 (HORKHEIMER, 1983), e que se estenderá para os modelos críticos seguintes, como estando em nítida oposição ao conhecimento que não se oriente para a emancipação. Na perspectiva programática desse filósofo, diretor do Instituto de 1930 a 1958, a ‘Teoria Crítica’ pressupõe que a pesquisa social é a teoria da sociedade como um todo; ela não se resume ou se dissolve em investigações especializadas e setoriais, típicas da sociologia norte-americana, de base positivista ou pragmatista, caracterizando o que Horkheimer chamará de ‘Teoria Tradicional’:

No sentido usual da pesquisa, a teoria equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais. Quanto menor for o número dos princípios mais elevados, em relação às conclusões, tanto mais perfeita será a teoria. Sua validade real consiste na consonância das proposições deduzidas com os fatos ocorridos. Se, ao contrário, se evidenciam contradições entre a experiência e a teoria, uma ou outra terá que ser revista. Ou a observação foi falha, ou há algo discrepante nos princípios teóricos. Portanto, no que concerne aos fatos, a teoria permanecerá sempre hipotética. Deve-se estar disposto a mudá-la sempre que se apresentem inconvenientes na utilização do material. Teoria é saber acumulado de tal forma que permita ser este utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível. (HORKHEIMER, 1983, p. 117).

Esse autor opõe à Teoria Tradicional, cuja origem remonta aos primórdios da filosofia moderna, sua concepção de 'teoria crítica da sociedade', sob uma forte base marxista, atualizando-a, porém. Podemos, no *Quadro 15*, contrastar as características essenciais de ambas as concepções de teoria, percebendo-se na Teoria Crítica um forte conteúdo anti-positivista e anti-pragmatista.

Quadro 15 – Teoria Tradicional e Teoria Crítica

INDICADOR	TEORIA TRADICIONAL	TEORIA CRÍTICA
Protótipo de Razão	Tem por protótipo a razão positivista, que examina os fatos como fragmentos discretos, e vê o mundo perceptível como o somatório desses fatos, inalteráveis em sua estrutura	Tem por protótipo a razão dialética, que examina os fatos e sua dinâmica, como produtos históricos e como realidades transformáveis
Modo de Compreensão do Real	A compreensão se esgota na descrição	A compreensão abarca as leis do movimento real que está sendo escrito, e, portanto supõe, necessariamente, sua superação
Relação entre Sujeito Cognoscente e Objeto Cognoscível	O sujeito do conhecimento está numa relação de exterioridade com relação ao objeto	O objeto, enquanto objeto humano, é, ao mesmo tempo, uma auto-reflexão do sujeito
Concepção do Sujeito no Processo do Conhecimento	Ignora o sujeito como elemento ativo do processo do conhecimento	O sujeito do conhecimento é um ser humano total, com sua história pessoal, suas determinações sociais, que conhece não somente com sua inteligência, mas com todo o seu ser biopsicossocial, para quem conhecimento é um momento de <i>práxis</i> , e não um ato abstratamente epistemológico
Critério de Veracidade	O critério de veracidade é a verificação à luz dos fatos, cuja observação pode validar ou falsificar proposições gerais	O critério de veracidade que atribui aos fatos o poder de confirmar ou refutar uma teoria é inaceitável pela simples razão de que a essência da <i>Teoria Crítica</i> é negar a esses atos seu direito de existência

Fonte: Elaborado com base em HORKHEIMER, 1983

A partir da análise do *Quadro 16*, é possível perceber a constituição de um modelo de *epistemologia crítica* que se contrapõe à *epistemologia positivista*, com base na secreta cumplicidade do sujeito do conhecimento com as forças de negação, que habitam o objeto do conhecimento como o seu *outro*, sua antítese, e sua realização. Numa palavra, na *epistemologia crítica*, a verdade não é uma relação

com a faticidade bruta do existente, mas um confronto com o que nega e transcende essa faticidade; um confronto, não com o real, mas com o possível.

Não obstante essa necessidade de demarcação epistêmica, o conhecimento tradicional não é rejeitado em seu processo de produção, mas, declarado parcial e vinculado à dominação vigente. E para o exercício da orientação à emancipação e do comportamento crítico, ele deve, o contrário, ser integrado, nas suas diversas áreas de especialização, em um arranjo crítico sob a égide da economia política que dê conta da totalidade social para explicá-la e para nela identificar os potenciais para sua transformação. Conhecimento crítico e ação transformadora passam a ser considerados em conjunto, e a Teoria Crítica é definida com base em duas funções: (1) a *teórico-explicativa*, para descrever as relações de causalidade que permitam explicar ou compreender as conexões entre fatos e processos sociais; e (2) a *crítico-normativa*, no sentido de que a primeira função só pode ser empreendida na perspectiva de um *dever ser* já embutido potencialmente na realidade social (NOBRE, 2004).

Com a emigração para os Estados Unidos de filósofos judeus da Europa, por força da perseguição nazista aos judeus, e a conseqüente instalação do *Institut fuer Sozialforschung* naquele país, o modelo do *materialismo interdisciplinar* de Horkheimer é abandonado, uma vez que o exílio americano proporciona a esse filósofo, em colaboração com Adorno, a oportunidade de elaborar um novo diagnóstico de tempo e, por conseguinte, um novo modelo crítico, a ser descrito a seguir.

4.2.2.2 O modelo d'A Dialética do Esclarecimento em Theodor W. Adorno e M. Horkheimer

Celebrado como um dos mais importantes textos filosóficos do século XX, "Dialética do Esclarecimento", escrito a quatro mãos por Adorno e Horkheimer em seu período de exílio nos Estados Unidos, sob profundo impacto da sociedade desse país, é um testemunho importante do pensamento crítico no que concerne às formas de dominação do capitalismo tardio, enfocando, particularmente, as questões atinentes ao Esclarecimento como um programa de pensamento que se esqueceu a si mesmo, traindo o homem em seu desiderato emancipatório, submetendo-o à demanda por progresso econômico através do saber científico e do aparelho técnico que o constitui.

Uma das primeiras intervenções que chama a atenção, ainda no prefácio do livro, expressa bem a problemática em escopo:

A naturalização dos homens hoje em dia não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo se vê, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 14-15).

Nesse excerto da obra, destaca-se uma linha de argumentação clara, que parte de uma noção de progresso vinculado ao sistema capitalista que, ademais de acumular riquezas, não necessariamente compartilhadas com todos os homens, acumula um saber que é poder, e que é exercido sobre a natureza e sobre os homens, eles mesmos. Saber cuja essência é a técnica, “que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital.” (Ibid., p. 20). Com efeito, esse saber é materializado por um aparelho técnico, cujo controle é fonte de poder. Por outro lado, na linha de reflexão sobre a indústria cultural, o espírito, que aspira à negação da reificação, expressão máxima da dominação, ao ser colonizado por esse mesmo saber cuja essência é a técnica, torna-se uma mercadoria, distribuída para fins de consumo. Esses bens culturais *fetichizados* são veículo da ideologia e idiotizam as pessoas, reforçando a dominação.

Esse fenômeno social do capitalismo tardio vincula-se a um programa de pensamento, o Esclarecimento (*Aufklärung*), cujo cerne é o desencantamento do mundo, ou seja, dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. Contudo, assinalam os autores, “só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos.” (Ibid., p. 20). Em conseqüência, “sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência.” (Ibid., p. 20). O que passa a importar é o saber como procedimento eficaz para aprender da natureza desencantada, para dominar a ela e aos homens. Assim, no dizer dos autores, “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.” (Ibid., p. 19).

O ensaio de Adorno e Horkheimer segue uma linha expositiva que parte do conceito de esclarecimento, e explicita alguns argumentos interessantes. O primeiro a ser destacado é que essa abordagem do mundo consagrada pelo conhecimento científico, no sentido moderno do termo, é algo que vai muito além de um engano apenas teórico. Os autores detectam a ocorrência de uma alienação dos homens com relação às coisas, pagando o acréscimo do seu poder sobre elas com um estranhamento para com o objeto mesmo do seu poder. A profundidade da alienação que Adorno e Horkheimer detectam no Esclarecimento não atinge apenas o relacionamento do homem com as coisas, mas ataca também o cerne das relações humanas, que passam a sofrer as conseqüências de um procedimento teórico e prático que não tem outro objetivo senão estender e solidificar o predomínio humano sobre a natureza. Mas também a relação de cada indivíduo para consigo mesmo fica prejudicada, o que é outro modo de mencionar os prejuízos no plano da *psique* aos quais estão submetidas as pessoas que vivem sob a égide do Esclarecimento, fenômeno que é objeto de importantes trabalhos dos *frankfurtianos*, de base psicanalítica (JAY, 1996; ROUANET, 1998; MARIN, 2008; WHITEBOOK, 2008).

Um segundo argumento interessante diz respeito à tese do mito como antecipação da ciência. Para os autores, muito antes de a poderosa ciência moderna se constituir como arma humana para a intervenção nos processos naturais, os homens já acreditavam intervir nesses últimos através de feitiço ou outras ações cientificamente não comprováveis. Esse *filosofema* significa que a intenção de dominar a natureza, mesmo que, justificadamente, com o objetivo de se proteger de seus caprichos, preexistiu em muito à posse dos meios eficazes para concretizar a dominação. De fato, somente a partir do século XVII a ciência européia adquiriu os meios teóricos para intervir em processos do mundo físico e quase duzentos anos depois, com a revolução industrial, o conhecimento finalmente se traduziu em tecnologia: em transformação do ambiente natural, mediatizada por teorias, com objetivos econômicos bem definidos a alcançar. Isso não escapou à atenção de Adorno e Horkheimer, mas eles induzem—até mesmo com certa intenção polêmica—a idéia de que aquilo que o conhecimento científico passou a possibilitar em termos concretos já residia no mito sob a forma de um desejo de domar as forças da natureza.

O que fica evidente nesse modelo de Teoria Crítica é que a análise crítica dirigida ao sistema capitalista passa pela natureza do saber que banha esse sistema, e enfoca, em última análise o seu programa de pensamento, o Esclarecimento, que encerra um grande paradoxo: originalmente, um programa emancipatório, defendido por uma burguesia revolucionária, torna-se, para o deleite dessa mesma burguesia, um programa de dominação a serviço da produtividade econômica.

No âmbito da sociedade capitalista, para Horkheimer, em sua obra "*Eclipse da razão: crítica da razão instrumental*" (HORKHEIMER, 2002), a produtividade econômica está governada por uma "pura lei econômica", que é a lei do mercado e do lucro, por trás da qual está a "pura lei do poder", da qual o fascismo é a consequência extrema. Por outro lado, no âmbito do comunismo, que é o capitalismo de Estado, o princípio do plano substituiu o princípio do lucro. Contudo, os homens continuam como objetos de administração centralizada e burocratizada, estruturadas pela racionalidade do Esclarecimento, que é a racionalidade cognitivo-instrumental. O lucro por um lado e o controle do plano por outro geraram repressão sempre maior. Nesse sentido, a intenção daquele trabalho de Horkheimer é a de examinar o conceito de racionalidade que está na base da cultura industrial moderna—a racionalidade instrumental—, e procurar estabelecer se esse conceito não contém defeitos que o vicia de modo essencial.

Segundo Horkheimer (2002), o conceito de racionalidade que está na base da civilização industrial, a racionalidade puramente subjetiva, é podre na raiz. A doença desse modelo de racionalidade está no fato de que ela nasceu da necessidade humana de dominar a natureza, sendo os fins tão mais racionais quanto mais servirem ao interesse do sujeito relativamente à autopreservação, seja do indivíduo isolado ou da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo. Nessa ótica, ele se relaciona essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos:

Dentro da visão subjetivista, quando o termo "razão" é usado para conotar uma coisa ou uma idéia mais do que um ato, ele se refere exclusivamente à relação de tal objeto ou conceito com um propósito, não com o objeto ou conceito em si mesmo. Não existe um propósito racional como tal, e discutir a superioridade de um objeto sobre o outro em termos de razão torna-se algo sem sentido. Do ponto de vista da abordagem subjetiva, tal discussão é possível apenas se ambos os propósitos servem a um terceiro propósito mais alto, isto é, se eles são meios e não fins. (HORKHEIMER, 2002, p. 15-16).

A vontade de dominar a natureza, de compreender suas "leis" para submetê-la, a qual é inerente a esse modelo de racionalidade, exigiu a instauração de uma organização *burocrática e impessoal*, que, em nome do triunfo da razão sobre a natureza, chegou a reduzir o homem a simples instrumento, reificando-o. Ao progresso dos recursos técnicos, que poderiam servir para "iluminar" a mente do homem, acompanha um processo de desumanização, de tal modo que o progresso ameaça destruir precisamente o objetivo que deveria realizar: a idéia do homem. E a idéia do *homem*, isto é, sua humanidade, sua emancipação, seu poder de crítica e de criatividade acham-se ameaçados porque o

desenvolvimento do “sistema” da civilização industrial substituiu os fins pelos meios e transformou a razão em instrumento para atingir fins, dos quais a razão não sabe mais nada.

Em outros termos, o pensamento pode servir para qualquer objetivo, bom ou mau. É instrumento de todas as ações da sociedade, mas não deve procurar estabelecer as normas da vida social ou individual, que se supõe serem estabelecidas por outras forças.

A razão, portanto, não nos dá mais verdades objetivas e universais às quais possamos nos agarrar, mas somente instrumentos para objetivos já estabelecidos. Não é ela que fundamenta e estabelece o que sejam o bem e o mal como base para orientarmos nossa vida; quem decide sobre o bem e o mal é agora o “sistema”, ou seja, o poder. A razão é escrava dos processos administrativos da sociedade, e, tendo renunciado à sua autonomia, tornou-se um instrumento. Nessa situação desesperada, o maior serviço que a razão poderia prestar à humanidade seria o da denúncia do que é comumente chamado de razão.

Com base no modelo da *Dialética do Esclarecimento*, uma Educação emancipadora incorporaria o seguinte princípio formulado por Adorno: o de que a exigência de toda Educação consiste em que Auschwitz não se repetisse:

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. (ADORNO, 2003, p. 119).

Nos termos de Adorno, uma educação efetiva contra Auschwitz dirigir-se-ia à autonomia, para usar a expressão *kantiana*; numa palavra, ao desenvolvimento da capacidade para a auto-reflexão crítica e para a autodeterminação. Uma educação com esta orientação emancipadora contrapor-se-ia à fetichização da técnica, a que a sociedade administrada, constituída sobre a razão subjetiva e formalizada, está intrinsecamente vinculada, produtora, nos homens da consciência reificada. Assim se expressa Adorno sobre a questão:

Por um lado, é certo que todas as épocas produzem as personalidades — tipos de distribuição da energia psíquica — de que necessitam socialmente. Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional,

patogênico. Isto se vincula ao "véu tecnológico". Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios — e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana — são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 2003, p, 132-133).

A consciência reificada pela fetichização da técnica trata as pessoas como coisas. Tal fetichização é fruto de um modo de racionalidade típico do Esclarecimento: a racionalidade cognitivo-instrumental, com a qual se opera a dominação sob a ordem social capitalista. A metáfora *adorniana* de Auschwitz é ainda, a meu ver, um poderoso analisador teórico-explicativo das relações entre educação e ordem social capitalista, uma vez que as condições sociais a esta inerentes, que geraram Auschwitz, ainda subsistem, sendo capazes de gerar muitos outros Auschwitz.

Contudo, a própria visão de Horkheimer e Adorno, em seu Modelo d'A Dialética do Esclarecimento, tem sido criticada por ser demasiado pessimista quanto às possibilidades de emancipação, apontando-se, em relação a ela, um déficit normativo. Um dos críticos é Jürgen Habermas, integrante da segunda geração do pensamento crítico da Escola de Frankfurt. Ele reconheceu as limitações da perspectiva crítica dos primeiros teóricos dessa escola, principalmente no que tange à aporia da crítica daqueles autores à *razão instrumental*, bem como à sua insuficiência propositiva quanto à superação das limitações dessa racionalidade, que tem sustentado as estruturas de dominação do capitalismo tardio (HABERMAS, 1984; 2000). Com efeito, Habermas propôs um resgate do projeto emancipatório da razão iluminista através de sua formulação de uma *razão comunicativa* (1984; 1987; 1992; 1996; 1997). Essa modalidade de razão, escapando de um paradigma filosófico da consciência, fundamenta-se no paradigma da comunicação, que estrutura um novo modo de coordenação das ações sociais, a que o autor denomina de 'agir comunicativo'.

4.2.2.3 O modelo do Agir Comunicativo em Jürgen Habermas

Filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, integrante da chamada Segunda Geração da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas enceta uma reflexão crítica da sociedade atual a partir de uma análise dos modelos de racionalidade, tendo em vista o propósito de construir uma teoria crítica da sociedade que supere o déficit normativo do modelo d'A Dialética do Esclarecimento de Adorno e Horkheimer. Em busca de sua própria versão da teoria crítica, ele procura elaborar uma teoria da racionalidade que contemple o elemento *cognitivo-instrumental*, o elemento *prático-moral* e o elemento *estético-expressivo*. Esse autor, partindo de uma pragmática universal e da elucidação de uma competência

comunicativa, fala de modelos de racionalidade que, à medida que determinam uma série de pressupostos aceitos de modo mais ou menos explícito, configuram certos paradigmas filosóficos, entendidos como conjuntos de pressupostos que estruturam e condicionam o pensamento de toda uma época (HABERMAS, 1984; 1992; 2002). Para Habermas, partindo da vinculação entre racionalidade e conhecimento, bem como da pressuposição de que o conhecimento tem uma estrutura proposicional, “a racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com o modo como sujeitos atuantes e falantes adquirem e usam o conhecimento.” (Ibid., 1984, p. 8).

A grande tarefa a que ele se propõe realizar compreende: (1) resgatar o potencial de racionalidade que emerge de contextos interativos e (2) empreender tal resgate sob a forma de uma reconstrução teórica da estrutura racional do agir comunicativo. A racionalidade comunicativa é atuante no processo de reprodução da sociedade sob o ponto de vista de suas estruturas simbólicas: as tradições culturais, as solidariedades sociais e as identidades pessoais. O conceito de *agir comunicativo* é importante no campo das ciências sociais, pois, revela o modo de racionalidade presente em processos de reprodução da sociedade.

O modelo crítico de Habermas segue as perspectivas anteriores no exercício da crítica à sociedade moderna capitalista, particularmente quanto à violência como objeto de reflexão teórica. De acordo com Repa (2008), tal violência pode assumir formas virulentas, como também formas muito sutis, quase imperceptíveis no momento mesmo em que são exercidas nas relações sociais:

Às vezes, os próprios sujeitos que exercem a violência não se dão conta dela. São formas sociais de violência que constituem padrões tão arraigados de sociabilidade, que são quase invisíveis ou tão discretos que não se percebe que podem estar na origem de manifestações explosivas, rebeliões repentinas e aparentemente sem motivo. (REPA, 2008, p. 162).

É exatamente este segundo tipo de violência social que se constitui como objeto de análise da teoria do agir comunicativo de Habermas. Não é fulcro de sua preocupação a violência própria da esfera produtiva e da dimensão material da sociedade, expressa pela pobreza e miséria, pela opressão da força de trabalho e pela luta de classes em torno da conservação ou da tomada dos meios de produção e distribuição da riqueza, que, de fato, foram relativamente apaziguados por uma série de fatores que concorrem para a integração social das camadas trabalhadoras e para a sua diferenciação social, tais como: (1) a intervenção estatal na economia, (2) a generalização às massas da participação política, (3) a institucionalização dos conflitos sociais e (4) a expansão do sistema educacional e o conseqüente aumento da margem de mobilidade social. Do contrário, são os fenômenos novos de violência,

reificação e alienação que não resultam diretamente de estruturas de classe que se tornam o objeto da crítica social do filósofo.

Para Habermas, quanto mais as sociedades modernas capitalistas conseguem apaziguar os conflitos específicos do mundo do trabalho e da reprodução material da sociedade, tanto mais conflitos de outra natureza surgem, incidindo sobre os processos de reprodução cultural, de integração social e de socialização. Tais conflitos têm efeitos reificadores violentos não diretamente ligados à esfera produtiva, que se manifestam patologicamente sob a forma de perda de significado relativamente às produções culturais, de fenômenos novos de anomia social, e de distúrbios psíquicos de diversos tipos que impedem a socialização mais ou menos bem sucedida dos indivíduos. O conjunto de tais patologias da sociedade moderna deve-se à expansão do sistema econômico capitalista e do sistema estatal-burocrático moderno, denominados por Habermas, respectivamente, de 'sistema dinheiro' e 'sistema poder', para além do âmbito da reprodução material da sociedade, onde ambos originalmente se desenvolvem. Tal expansão resulta na invasão por parte desses dois sistemas daquela outra parte da sociedade denominada 'mundo da vida', onde se situam (1) a esfera privada da família, das relações de amizade e de vizinhança, e (2) a esfera pública constituída de instituições e discussões culturais e políticas.

O 'mundo da vida', conceito extraído da sociologia fenomenológica de Alfred Schütz, é o lugar referencial, representado por meio de um conjunto de sentidos pré-determinado e pré-constituído, que forma um horizonte não tematicamente questionado que torna possível a ação comunicativa. Constitui-se no estoque de auto-evidências e convicções não questionadas, enquanto padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente, e que permanece como entorno básico, na condição de lugar transcendental onde os participantes da interação nas esferas privada e pública se encontram, emergindo como condição de possibilidade dos processos comunicativos. Numa palavra, trata-se do pano de fundo da Teoria do Agir Comunicativo, com ser o contexto intersubjetivamente partilhado onde se dão as experiências possíveis, a partir do qual é viabilizado o entendimento entre falantes e ouvintes que constroem acordos sobre algo no mundo. A ele estão ligadas, como componentes estruturais, a *cultura*, a *sociedade* e a *personalidade*:

Uso o termo *cultura* para referir-me ao acervo de saber, do qual os participantes da comunicação se abastecem com interpretações, enquanto eles se entendem sobre algo no mundo. Uso o termo *sociedade* para referir-me aos ordenamentos legítimos sobre os quais os participantes da comunicação regulam seu pertencimento a grupos sociais e, assim, asseguram a solidariedade. Por *personalidade*, entendo as competências que tornam um sujeito capaz de linguagem e de ação, que o capacitam, portanto, a participar dos processos de entendimento e a afirmar nestes a própria identidade. (HABERMAS, 1987, p. 138).

A esses três componentes estruturais conectam-se os processos de 'reprodução cultural', de 'integração social' e de 'socialização'. Para Habermas (1987, p. 140-141), tendo por base o conceito de interação simbólica de G.H. Mead, esses três processos de reprodução do mundo da vida, que cobrem suas estruturas simbólicas, têm as seguintes funções:

- **Reprodução cultural:** Assegura que situações emergentes sejam conectadas às condições pré-existentes no mundo no que concerne à dimensão semântica. Ela garante a *continuidade* da tradição e a *coerência* do conhecimento suficiente para a vida prática diária, as quais podem ser medidas pela *racionalidade* do conhecimento aceito como válido.
- **Integração social:** Assegura que as situações emergentes sejam conectadas às condições pré-existentes no mundo no que tange à dimensão do espaço social. Ela cuida da *coordenação das ações* através das relações interpessoais legitimamente reguladas e da *estabilização da identidade dos grupos* em extensão suficiente para a vida prática diária, as quais podem ser medidas pela *solidariedade* entre os membros.
- **Socialização:** Assegura que as situações emergentes sejam conectadas às condições pré-existentes no mundo no que diz respeito à dimensão do tempo histórico. Ela garante às gerações sucessivas a aquisição de *competências generalizadas para a ação*, e olha para tal aquisição de tal modo que as *histórias de vida individuais estão em harmonia com as formas coletivas de vida*. As capacidades interativas e os estilos de vida podem ser medidos pela *responsabilidade* das pessoas.

A centralidade do conceito de 'mundo da vida' na teoria da sociedade de Habermas (1987) é tal que as formas dos processos de reprodução para manter os seus componentes estruturais, que lhe são próprias, não podem ser substituídas sem causar patologias e crises. Acresce que, no diagnóstico do tempo presente em Habermas, observa-se a invasão do 'mundo da vida' pelo sistema econômico capitalista e pelo sistema estatal-burocrático moderno, processo que é chamado por Habermas de 'colonização sistêmica do mundo da vida'. Como consequência, tem-se que, de um lado, o sistema econômico busca, em razão de seus próprios imperativos de auto-reprodução, monetarizar o mundo da vida; e, de outro, o sistema administrativo busca burocratizar todas as relações sociais do mundo da vida, em virtude de seus imperativos de controle social e de busca de lealdade da população. Numa palavra, a lógica da economia capitalista e a lógica da administração burocrática intervêm nos âmbitos da esfera da vida privada e da vida pública, subsumindo o que é específico dos mesmos sob seus códigos específicos, a saber, o código do dinheiro e o código do poder, os quais são formas

padronizadas e empobrecidas de linguagem. Daí advêm as patologias sociais, classificadas pelo autor como segue (HABERMAS, 1987, p. 140-141):

- **Patologias da reprodução cultural:** Manifestam-se por perda de significado e levam a crises de legitimação e de orientação. Em tais casos, o estoque cultural de conhecimento do ator não pode mais cobrir a necessidade de mútuo entendimento que emerge em situações novas. Os esquemas interpretativos tidos como válidos falham e o recurso 'significado' torna-se escasso.
- **Patologias da integração social:** Manifestam-se por anomia e por conflitos. Em tais casos, os atores não podem mais cobrir a necessidade de coordenação que emerge com as situações novas a partir do inventário das ordens legitimadas. O pertencimento social legitimamente regulado não é mais suficiente e o recurso 'solidariedade social' torna-se escasso.
- **Patologias do processo de socialização:** Manifesta-se por psicopatologias e por fenômenos de alienação. Em tais casos, as competências dos atores não são suficientes para manter a intersubjetividade das situações de ação comumente definidas. O sistema de personalidade pode preservar a identidade somente por meio de estratégias de defesa que ocorrem em detrimento da participação na interação social em bases realistas, de tal modo que o recurso 'fortaleza do ego' torna-se escasso.

Para Habermas, a lógica de reprodução do mundo da vida moderno é aquela do entendimento recíproco entre os diversos sujeitos da interação social, envolvidos em ações comunicativas. Com efeito, a racionalidade do entendimento recíproco, que se efetue através da linguagem, serve também de critério para, de um lado, verificar as formas de patologia social, por conta da padronização e empobrecimento da linguagem pela subsunção dos códigos específicos do mundo da vida pelos códigos do dinheiro e do poder; e, de outro, a chave para um conceito determinado de emancipação e de vida emancipada. Numa palavra, reside aí o critério normativo a partir do qual se constitui o modelo de Teoria Crítica de Habermas.

Nesse sentido, o conceito fulcral da Teoria Crítica da Sociedade de Habermas é o de 'ação comunicativa', o qual procura dar conta da tarefa acima mencionada, constituindo-se em fonte de critérios crítico-normativos enraizados na realidade, ou seja, imanentes à realidade criticada, negando-a fundamentados nas possibilidades concretas de emancipação e justiça nela inscritas. E tais possibilidades residem no modo de reprodução do mundo da vida, que se dá por meio das ações comunicativas, abarcando três processos distintos, mas interconectados: (1) criações culturais, (2) as formas sociais de solidariedade e (3) as estruturas da personalidade, aos quais me referi acima. E tais ações consistem num tipo de interação social em que o meio de coordenar os diversos objetivos das

peças envolvidas é dado na forma de um acordo racional, materializado no entendimento recíproco entre elas alcançado através da linguagem. A 'ação comunicativa' é distinguida pelo filósofo das ações 'estratégica' e 'instrumental', que se caracterizam pelo fato de as pessoas envolvidas na ação (os atores) visarem antes de mais o sucesso, a realização de um fim desejado: (1) a ação instrumental tendo por escopo a relação entre um sujeito e um objeto; e (2) a 'ação estratégica' caracterizando-se pela influência que um sujeito exerce sobre outro para que este realize atos requeridos para a obtenção de um fim estabelecido pelo primeiro. Ambas são, pois, ditas racionais porquanto centradas na idéia da eficácia dos meios utilizados, objeto ou outro sujeito, para a obtenção do fim almejado. Subjacente à 'ação comunicativa' e à 'ação racional com respeito a fins' (instrumental ou estratégica) estão dois modos distintos de racionalidade: (1) a racionalidade própria do mundo da vida, no primeiro caso, e (2) a racionalidade própria dos sistemas dinheiro e poder, no segundo.

Esses dois modos de racionalidade, para Habermas (1984), remontam às duas relações em que o homem se envolve ao realizar suas ações: as relações com a natureza e as relações com os outros homens. Com a natureza, a relação é de conhecimento e de domínio; com os outros homens, a relação tem a característica básica de uma interação simbolicamente mediada. A reflexão sobre a racionalidade aponta, portanto, para duas direções distintas, que podem ser tomadas. Se se tomar como modelo as ações do homem sobre a natureza, em que há a utilização de um saber (convicção) não comunicativo, estar-se-á adotando um conceito de 'racionalidade cognitivo-instrumental'. Se se tomar como modelo as manifestações simbólicas dos homens, que encarnam saberes (convicções) intersubjetivamente partilhados, estar-se-á adotando um conceito de 'racionalidade comunicativa'. A racionalidade comunicativa representa, então, um modo mais abrangente e fecundo de racionalidade, através da qual é possível resgatar, em novas bases epistemológicas, o projeto emancipatório da modernidade, segundo o autor, ainda não esgotado (HABERMAS, 2000). O problema da crise da modernidade e a crítica aos seus fundamentos, tratados por Habermas em seu pensamento, leva-o a tal tese, vinculando-a a uma perspectiva neomoderna. A característica central da modernidade se constitui numa virada paradigmática que engendra a substituição da razão objetiva fundada na natureza e na história da salvação, por uma razão subjetiva fundada na liberdade e na vontade ilimitada do sujeito, a qual conformará o paradigma da filosofia da consciência. Tal diagnóstico empreendido por Habermas foi também assinalado por Horkheimer (2002) ao referir-se em à passagem da razão objetiva para a razão subjetiva, identificada com a razão cognitivo-instrumental, que instaura um modo original de abordagem da realidade, pelo qual, com o método experimental, e sob as categorias do cálculo, da eficiência e da utilidade, as ciências enveredam para a subjetividade do conhecimento, cujos pressupostos se inspiram no empirismo e no racionalismo modernos. Em se

diagnóstico da modernidade, contudo, Habermas, acompanhando Max Weber, identifica no processo progressivo de racionalização levado a efeito por esse modo de racionalidade como a causa do desacoplamento entre o mundo da vida e a esfera sistêmica, observando-se, como consequência, a fragmentação do sentido. As patologias sociais advindas desse desacoplamento e da posterior colonização do mundo da vida pelo sistema, requerem, no âmbito da função crítico-normativa de um modelo de teoria crítica da sociedade em Habermas, uma nova virada paradigmática: da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem e do entendimento intersubjetivo (HABERMAS, 1992), acompanhando um movimento filosófico contemporâneo mais amplo que tem sido denominado de reviravolta lingüístico-pragmática (OLIVEIRA, 1996).

O paradigma da filosofia da linguagem em Habermas estabelece, em primeiro lugar, que o mundo da vida se reproduz por meio de interações comunicativas, tendo por lógica própria a racionalidade comunicativa. Nesse sentido, estabelecemos, em nossa vida cotidiana, tanto na esfera privada quanto na esfera pública, relações interpessoais através das palavras, ou seja, de proferimentos que podem ser aceitos ou não por nossos interlocutores, uma ou outra tomada de posição tendo efeitos para o prosseguimento das interações. Tais proferimentos são atos de fala, significando que realizamos algo simplesmente falando. Os atos de fala buscam do ouvinte o reconhecimento da validade do que é dito: há, pois, uma reivindicação ou pretensão de validade sobre os proferimentos efetuados. Com efeito, é a partir do outro, do ouvinte, que geralmente tomamos consciência de que reivindicamos validade para o que dissemos, e é nele, quando ele compreende que pretensão de validade está sendo erguida pelo proferimento e em que condição ela é aceitável, que se realiza a compreensão do significado do ato de fala.

E para Habermas (1984; 1998), a base de validade de todo ato de fala que tem relevância para a interação social reside no conjunto das três pretensões universais e co-originárias de validade: (1) pretensões de verdade, (2) pretensões de correção normativa e (3) pretensões de sinceridade. De fato, tudo o que é dito em situações de interação social acaba referindo-se à verdade, que concerne às referências ao mundo objetivo, formado pela totalidade das coisas e dos fatos; à correção normativa, que diz respeito ao mundo social, formado pela totalidade das normas consideradas legítimas; e à sinceridade que se refere ao mundo subjetivo, formado pela totalidade das vivências pessoais. Portanto, considerando essas três referências inevitáveis de cada ato de fala, ele pode ser questionado em relação à verdade, para o mundo objetivo, à correção normativa, para o mundo social, e à sinceridade, para o mundo subjetivo. E quando há questionamento sob a forma de rejeição ou problematização de qualquer proferimento, no âmbito das três referências supramencionadas, por um

ou mais participantes da interação, é esperado que o falante dê razões para mostrar que o que diz merece reconhecimento do outro, iniciando-se, para manter-se uma orientação comunicativa, um processo argumentativo, chamado por Habermas de 'discurso', constituído de regras implícitas compartilhadas, os quais estão no cerne da racionalidade comunicativa. Tais regras têm de assegurar idealmente, para que seja possível obter-se o consenso, a ausência de toda coerção, fora aquela do melhor argumento. Caso se pretenda realmente alcançar um consenso, os envolvidos na discussão devem antes pressupor e antecipar como realizadas as regras ideais isentas de relações de poder. E é essa pressuposição e essa antecipação que têm sido alvo das críticas, como a de Axel Honneth, que atribuem ao modelo *habermasiano* um déficit sociológico, por desconsiderar a gramática dos conflitos sociais que circunscrevem as interações humanas, como descreverei a seguir. Contudo, para Habermas, é precisamente na reconstrução dessas regras e do modo e dos elementos que a constituem que consiste a tarefa do teórico crítico que pretenda dar cabo do projeto emancipatório de uma teoria crítica da sociedade, na sua versão, aquela orientada pelo agir comunicativo.

Morrow e Torres (2002), ao analisarem o trabalho de Habermas com respeito a sua vinculação ao paradigma da teoria crítica, argumentam que ele se enquadra numa forma distinta desse paradigma: sua postura filosófica, que caracteriza o *paradigma do entendimento intersubjetivo*, pressupõe (1) uma *ontologia realista e crítica* que rejeita o essencialismo; (2) uma concepção *pragmatista e construtivista* de *gnosilogia* que é antipositivista, mas não anti-científica ou puramente subjetivista; e (3) uma concepção *pluralista* de *metodologia* na qual o diálogo participativo provê um ideal regulativo, não sendo, porém, um modelo exclusivo de investigação social.

Esse paradigma derivado da Teoria Crítica matricial, no campo da Avaliação, um modelo situado no concerto das abordagens democráticas de avaliação denominado de *Avaliação Comunicativa*, entendida como uma nova forma de avaliação democrática (NIEMI; KEMMIS, 1999; RYAN, 2004; KEMMIS; McTAGGART, 2005). Para Ryan (2004), a *Avaliação Comunicativa* articula-se como um antídoto parcial às incertezas do pós-modernismo, sendo seu principal propósito criar espaços para a comunicação sobre temas e tópicos críticos que emergem do programa e do contexto educacionais. De acordo com Kemmis e McTaggart (2005), três características distinguem a avaliação comunicativa das abordagens avaliativas mais tradicionais: (1) a apropriação compartilhada da avaliação, (2) uma visão e uma análise dos problemas sociais ou educacionais baseadas na comunidade e (3) uma orientação dirigida à ação da comunidade.

As práticas comunicativas que distinguem esse modelo de avaliação são baseadas na perspectiva *habermasiana* de discurso público no âmbito das democracias bem como aos desenvolvimentos mais recentes envolvendo as noções de 'esfera pública' e 'discurso público' (HABERMAS, 2003). O discurso público é formado por múltiplas redes de comunicação contínua, sustentada e informada e por idéias que dizem respeito a assuntos dos cidadãos no âmbito da esfera pública. Esta, por sua vez, é um espaço na sociedade moderna no qual a participação política é permitida através da conversação. Estes conceitos, para Ryan (2004),

permitem uma teoria e uma prática da avaliação comunicativa que visam identificar tópicos para a deliberação prática no nível local (o programa e seu contexto). Ou seja, o contexto da avaliação pode ser considerado como um cenário para a conversação entre grupos de *stakeholders* [implicados no programa] os quais são concebidos como uma ou mais redes reais de comunicação (esferas públicas) Estes grupos de *stakeholders* são formados para fomentar a ação comunicativa, que envolve concordância intersubjetiva, e consenso não forçado sobre que ações devem ser tomadas. (p. 451, grifos meus).

Nesse sentido, a *Avaliação Comunicativa* é caracterizada por três funções distintas: (1) revelação, que traz à luz entendimentos dados por certos sobre tópicos críticos em e em torno do programa; (2) antecipação, que dirige as pessoas e os grupos no programa e no contexto para problemas e oportunidades futuros; e (3) construção da comunicação e das parcerias, que tencionam desenvolver relações entre pessoas e grupos de tal modo que eles possam atuar colaborativamente e tomar sensatamente uma decisão (NIEMI; KEMMIS, 1999).

Desde seu pólo técnico, a *Avaliação Comunicativa* tem sido relacionada à pesquisa ação ou à auto-avaliação, tendo em seu núcleo uma seqüência de ciclos e atividades auto-reflexivas que incluem: (1) planejar uma mudança, (2) por em vigor a mudança e observar o seu processo e as suas conseqüências, (3) refletir criticamente sobre os processos e as conseqüências, (4) fazer julgamentos sobre os processos e as conseqüências, (5) replanejar, e (6) agir e observar, etc. (KEMMIS; McTAGGART, 2005). No transcurso desses ciclos e atividades, por conta da ação comunicativa que o estrutura, exige-se um novo tipo de relação entre os *stakeholders* e o avaliador. Segundo Ryan (2004), os *stakeholders* tornam-se co-avaliadores ao passo que o avaliador ou avaliadores tornam-se colaboradores ou co-participantes em relação aos primeiros na melhoria de um problema social ou educacional. Numa palavra, o papel do avaliador não se baseia em relações assimétricas de autoridade (ou autocráticas) de quem detêm conhecimento especializado, mas em relações simétricas de colaboração visando ao aumento da comunicação entre participantes e grupos. É aqui, contudo, que

reside sua mais aguda limitação, que acompanha o próprio déficit sociológico do modelo *habermasiano* de Teoria Crítica.

Apesar de sua robustez, o modelo *habermasiano* tem sido criticado no próprio âmbito da Teoria Crítica e alhures. Tais críticas foram assinaladas por Ryan (2004) em sua análise da *Avaliação Comunicativa*, devendo ser aqui consideradas quanto a sua pertinência metodológica relativamente ao problema em apreço neste trabalho. Portanto, no sentido de buscar um modelo de avaliação cujas bases epistemológicas sejam adequadas à superação das deficiências dos modelos de avaliação presentes na literatura, é necessário continuar minha análise tomando as perspectivas teóricas que se propuseram criticar e superar as deficiências do modelo *habermasiano*. Nesse desiderato, mantenho meu foco no seio da Teoria Crítica, elegendo a obra de Axel Honneth, o qual chamou a atenção para o fato de que Habermas pecou na desconsideração dos conflitos sociais, apresentando sua teoria crítica da sociedade um déficit sociológico a ser superado. Com base nessa crítica, Honneth (1995) cria seu próprio modelo de Teoria Crítica baseado na luta por reconhecimento.

4.2.2.4 O modelo da Luta Por Reconhecimento em Axel Honneth

Axel Honneth, filósofo da terceira geração da Escola de Frankfurt, construiu seu modelo de Teoria Crítica reconhecendo os avanços da contribuição de Habermas à superação do déficit normativo dos trabalhos de Horkheimer e Adorno, mas, por outro lado, assinalando a sua deficiência em dar conta do déficit sociológico, vale dizer, em pensar os fundamentos normativos da crítica baseando-se na dinâmica social efetiva. No posfácio a Honneth (1991), o filósofo indica a necessidade de reconstruir a Teoria Crítica, estabelecendo como problema central para uma teoria social crítica nos dias de hoje a questão de “como o esquema conceitual de uma análise tem de ser organizado para ser capaz de compreender tanto as estruturas de dominação social quanto os recursos sociais para a sua superação.” (HONNETH, 1991, p. xiv). No desiderato de responder a essa questão crucial ao seu programa de pesquisa, ele examina as principais características da tradição da Escola de Frankfurt através de uma investigação histórica capaz de prover uma reconstrução da história da Teoria Crítica sob a forma de um processo de aprendizagem, que corresponderia à apresentação que retrataria argumentativamente a sucessão histórica dos estádios teóricos individuais em uma maneira que desse um esboço de solução para a questão inicial. Nesse sentido, tal procedimento reconstrutivo fez uso do método *hegeliano* da descrição histórica da filosofia, pressupondo que a história da Teoria Crítica como um processo de aprendizagem implicaria a indicação do critério a partir do qual tal procedimento possa ser tido como realizado. O conceito de interação em Habermas pareceu ao autor adequado para prover

uma via teórica que escapasse ao beco sem saída filosófico-histórico a que a Teoria Crítica foi levada pelo negativismo *adorniano*. Com efeito, ele fez uso das hipóteses básicas da teoria da ação já presente nos primeiros escritos de Habermas como uma resposta ao problema central levantado por Horkeimer sobre os requerimentos metodológicos e as tarefas para uma teoria social crítica.

Em sua história *hegeliana* da Teoria Crítica ele incorporou as contribuições da teoria do poder em Michel Foucault e da teoria da ação comunicativa de Habermas, ambas entendidas como soluções possíveis às aporias encontradas por Adorno e Horkheimer em sua análise histórico-filosófica do processo de civilização de seu tempo. Contudo, Honneth (1991) critica ambas as perspectivas teóricas quanto a sua suficiência em responder a questão indicada por ele, concluindo por um resíduo de negatividade em Foucault, e pela adesão excessiva de Habermas à teoria sistêmica, distanciando sua compreensão das patologias sociais das experiências dos indivíduos inseridos na dinâmica social. A crítica a Habermas, que interessa de perto às finalidades desta pesquisa podem ser descritas em dois pontos principais.

O primeiro ponto dessa crítica é dirigido à distinção entre 'esfera sistêmica' e 'mundo da vida'. Tal distinção foi feita visando atender às exigências de um conceito de racionalidade complexo. Para Honneth, tal distinção é ambígua, oscilando entre uma distinção meramente analítica e uma distinção real entre esferas sociais de ação diversas. Através dela, Habermas pretendia restringir o escopo de atuação da razão instrumental, visando preservar as estruturas comunicativas do mundo da vida, mantendo-a, contudo, como necessária à coordenação da ação social. Mas esse arranjo teórico sustentado na tese do desacoplamento entre essas duas esferas, que via as patologias sociais como decorrentes da colonização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos, fê-lo aderir demais à teoria dos sistemas, impossibilitando-o de perceber a esfera sistêmica e sua lógica instrumental como resultante de conflitos sociais permanentes. Ao definir como critério para identificar aquelas patologias a restrição colonizadora das regras da linguagem, seu modelo subsumiu a experiência de injustiça social dos sujeitos, restando desconsideradas as violações de pretensões de identidade adquiridas na socialização, levando à segunda crítica.

O segundo ponto da crítica é dirigido à intersubjetividade comunicativa orientada para o entendimento. Ao considerar que as patologias sociais advêm das restrições das regras de linguagem impostas pela ação colonizadora da esfera sistêmica sobre o mundo da vida, a orientação normativa dada por Habermas à Teoria Crítica pautava-se pelo paradigma da comunicação intersubjetiva, estruturada a partir de uma teoria da linguagem: a pragmática universal. De acordo com Honneth, ao desconsiderar a

dimensão do conflito, fato inerente à dinâmica social, Habermas ignorou o próprio fundamento social da Teoria Crítica, levando sua abordagem a um distanciamento da base da interação social, ou seja, do conflito, cuja gramática moral, nos termos de Honneth, é a luta por reconhecimento, de onde resulta o déficit sociológico da teoria *habermasiana*. Para sanar tal déficit, caberia ancorar o paradigma da comunicação nos pressupostos sociológicos vinculados à teoria da intersubjetividade.

Ao empreender essas críticas, Honneth pretendeu atualizar o diagnóstico explicativo de nossa época, focalizando seu modelo crítico nas causas responsáveis pela sistemática violação das condições de reconhecimento (HONNETH, 1995). Nesse sentido, ele se inspira nos trabalhos do jovem Hegel sobre a idéia de luta por reconhecimento para fundamentar sua versão da Teoria Crítica em uma concepção audaciosa de mudança e de evolução sociais baseada na relação entre identidade pessoal e coletiva ameaçada e luta por reconhecimento. Ou seja, os indivíduos só podem se formar e constituir suas identidades pessoais quando são reconhecidos intersubjetivamente. Em não sendo bem-sucedido esse reconhecimento, implicando violações à conformação da identidade pessoal ou coletiva, dá-se uma luta por reconhecimento através da qual os indivíduos procuram restabelecer ou criar novas condições de reconhecimento recíproco, que se constitui, segundo Honneth, na gramática moral dos conflitos sociais, que é o subtítulo de seu mais significativo livro (HONNETH, 1995).

Os pressupostos intersubjetivos da formação bem-sucedida da identidade humana na luta por reconhecimento estão reunidos em três dimensões: (1) as relações primárias ligadas à experiência do 'amor' e da 'amizade', que permite ao indivíduo desenvolver uma confiança em si mesmo, indispensável para a conformação de projetos de auto-realização; (2) as relações jurídicas próprias do 'direito', que assegura aqueles direitos que permitem à pessoa ser reconhecida como autônoma e moralmente imputável, possibilitando assim o desenvolvimento dos sentimentos de auto-respeito; e (3) a comunidade de valores, compreendida como uma dimensão da 'solidariedade' social, abrangendo a esfera da estima social, em que os projetos de realização pessoal podem ser objeto de um respeito solidário na comunidade de valores (HONNETH, 1995).

Descritas essas dimensões do reconhecimento, Honneth (1995) indica que, a cada uma delas, corresponde uma forma de desrespeito: (1) maus-tratos e violação da integridade física e psíquica, em relação à esfera do amor e da amizade; (2) a privação de direitos e a exclusão, que atingem a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica, na esfera jurídico-moral; e (3) a degradação e ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores, no caso da esfera da comunidade de valores. O

interesse do autor por essas formas de desrespeito geradores dos conflitos sociais reside no fato de que sua delimitação no âmbito da dinâmica social pode ser capaz de suscitar uma ação de luta social que busque restaurar as relações de reconhecimento mútuo ou desenvolvê-las num nível de ordem superior. Portanto, a seqüência “desrespeito→luta por reconhecimento→mudança social” constitui o desenvolvimento lógico dos movimentos coletivos, desde que o sentimento de desrespeito seja capaz de expressar um ponto de vista generalizável, dentro do horizonte normativo de um grupo de pessoas. Nesse sentido, ele propõe como tarefa para a revitalização da Teoria Crítica explorar as experiências morais de desrespeito que sustentam a condução da crítica social e política, argumentando que o desrespeito constitui a chave sistemática para uma teoria compreensiva do reconhecimento que procure clarificar o senso no qual modelos institucionalizados de reconhecimento social são demandados pelos sujeitos humanos para atender aos requerimentos de sua integridade (HONNETH, 2007).

O modelo da luta por reconhecimento de Axel Honneth pretende servir para a descrição empiricamente relevante das relações sociais e conflitos vigentes, exercendo, portanto, a função teórico-explicativa da Teoria Crítica, como também para tornar possível o comportamento crítico em face da realidade social e indicar a emancipação e as patologias e obstáculos que impedem sua realização, dando conta aqui da sua função crítico-normativa.

Werle e Melo (2008), em sua análise da Teoria Crítica da Sociedade em Honneth, com a qual concordo, assinalam que, apesar do relativo sucesso da perspectiva desse filósofo em dar conta do déficit sociológico da teoria crítica da sociedade em Habermas, através das relações intersubjetivas de reconhecimento e de luta por reconhecimento, ela deixa em aberto a questão não menos fundamental do critério normativo fundamental que poderia regular a formação imparcial de acordos políticos para as lutas por reconhecimento.

Assim, se por um lado Honneth quer sanar o déficit sociológico da Teoria Crítica, por outro, sua teoria acaba gerando um déficit político, no sentido que não há nenhuma preocupação em explicar um princípio de justificação pública em que os próprios cidadãos possam decidir quais formas de reconhecimento e princípios de justiça são legítimos ou ilegítimos. Esse passo é fundamental para entender as lutas por reconhecimento no Estado democrático de direito. (WERLE e MELO, 2008, p. 197-198).

Termino este capítulo, sugerindo que o déficit político do modelo da luta por reconhecimento pode ser sanado recorrendo-se à Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos, com recurso a

três procedimentos sociológicos por ele definidos: (1) a 'sociologia das ausências', (2) à 'sociologia das emergências' e (3) à 'tradução'.

4.3 Para uma epistemologia crítica da Avaliação na pós-modernidade

4.3.1 A idéia de Teoria Crítica Pós-moderna

Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? Esta é a pergunta que Boaventura de Sousa Santos propõe ao introduzir seu livro *A Crítica da Razão Indolente* (SANTOS, 2000). O atual estado de constituição sócio-histórica da nossa existência contemporânea, segundo o autor, refletindo sobre os caminhos das ciências sociais na compreensão e na possibilidade de interrogarem criticamente a natureza e a qualidade moral da nossa sociedade, impõe uma contraposição ao que existe e que nos causa desconforto e indignação. O projeto da teoria crítica é ainda pertinente, mas exige-se, na contemporaneidade, reconceituá-la em suas bases epistemológicas para adequá-la ao enfrentamento dos problemas modernos, cujas soluções são encontráveis, para ele, apenas em uma base epistemológica pós-moderna. Mas que é 'pós-modernismo'? Para Hottois (2008), trata-se de um termo que tem uma significação e uma referência vagas, encontrando sua origem no domínio da arte, mais especialmente na arquitetura, ao longo dos anos 1960. Em tal domínio, o pós-modernismo opõe-se ao ideal arquitetural moderno, caracterizado pela valorização do funcional e da construção futurista, que rompe decididamente com o passado e que ignora a história (HARVEY, 1990; JAMESON, 1992; 1998). No âmbito filosófico, cuja manifestação pioneira deu-se em Jean-François Lyotard, o pós-moderno opõe-se ao mito da modernidade e à sua ideologia, podendo ser descrito através das seguintes características (HOTTOIS, 2008):

- **Hiperculturalismo:** Revalorização da riqueza e da diversidade históricas e culturais da humanidade, nas quais o homem pós-moderno bebe a sua água e as quais acomoda livremente. O pós-modernismo é, de bom grado, fazedor de citações, eclético; sua originalidade também é tomada de empréstimo, uma questão mais de talento que de gênio criativo.
- **Rejeição de diferenças hierarquizantes:** Todos os mitos, todas as histórias, todas as culturas, todos os jogos de linguagens. Formas de vida têm seu valor próprio: nenhuma preferência pode ser universalizada e objetivamente fundada, e menos ainda legitimamente imposta. O pós-modernismo é tolerante, de bom grado mais relativista e cético do que dogmático ou fanático.
- **Abandono das "meta-narrativas" legitimadoras da civilização ocidental:** História judaico-cristã, hegelianismo, positivismo, progressismo das Luzes, socialismo e marxismo, evolucionismo etc., que pretendiam, todos eles, conduzir a humanidade a uma salvação única e

garantida. O pós-modernismo rompe com as grandes ideologias da História que outras correntes de pensamento prolongam.

Nesse contexto, Kincheloe e McLaren (2005) apresentam uma teoria crítica reconceituada de fim de século, que foi criticada e revisada pelos “pós-discursos” das últimas duas décadas do século XX, quando as noções tradicionais de teoria crítica tiveram que se resignar à ascensão do pós-modernismo. Daí que os autores assinalam que a sua noção reconceituada da teoria crítica é o seu modo de indicar o diálogo que há entre o criticismo tradicional e o pós-modernismo. Nesse sentido, no âmbito da prática metodológica das Ciências Sociais, uma teoria social crítica reconceituada

preocupa-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social. (KINCHELOE; MCLAREN, 2005, p. 306).

Segundo esses autores, uma teoria crítica reconceituada pressupõe os seguintes enfoques e precauções metodológicas (p. 307-312):

- Analisa os interesses de poder concorrentes entre grupos de indivíduos dentro de uma sociedade, identificando os vencedores e os perdedores em determinados arranjos sociais, e os processos pelos quais operam esses jogos do poder.
- Tenta expor as forças que impedem os indivíduos e os grupos de influenciarem as decisões que afetam crucialmente as suas vidas, empregando com cautela o termo emancipação e, conseqüentemente, respeitando aqueles que chegam a conclusões diferentes em suas jornadas pessoais.
- Sem declarar que os fatores econômicos não são importantes no desenrolar do cotidiano, não podendo, de fato, ser separados de outros eixos de opressão, ela entende que existem múltiplas formas de poder, entre estas, os eixos raciais, de gênero e sexuais de dominação.
- Enxerga a racionalidade instrumental/técnica como um dos aspectos mais opressivos da sociedade contemporânea, com impacto na conformação metodológica das pesquisas, onde a obsessão pelas questões envolvendo a técnica, o procedimento e o método corretos obscurece a finalidade humanista da pesquisa.
- Entende a psicanálise pós-estruturalista como um importante recurso ao seguir-se um projeto de pesquisa emancipatório, podendo servir de auxílio ao discernimento dos processos inconscientes que criam resistência à mudança progressiva e que induzem ao comportamento auto-destrutivo, bem como podendo ajudar a mobilizar o desejo para projetos progressivos e emancipatórios.

- Demonstra uma intensa preocupação com a necessidade de compreender as diversas e complexas formas pelas quais o poder opera para dominar e influenciar a consciência, sendo a noção de 'hegemonia' de Antônio Gramsci central para esse desiderato.
- Entende que a formação de hegemonia não pode ser separada da produção da ideologia, enfocando as formas culturais, os significados, os rituais e as representações que produzem consentimento para o *status quo* e os lugares específicos dos indivíduos dentro dele, entendendo, pois, como simplistas as explicações da dominação que emprega o termo 'propaganda' para descrever o modo como a mídia, as produções políticas, educacionais e outras produções sócio-culturais manipulam coercitivamente os cidadãos a adotarem significados opressivos.
- Contrariando as compreensões anteriores, ela entende que a linguagem não é um conduto neutro e objetivo de descrição do "mundo real", não servindo simplesmente para explicar o mundo, mas para construí-lo. Com efeito, uma teoria crítica reconceituada procura estudar o modo como a linguagem na forma de discursos, inclusive no âmbito da pesquisa, serve como uma forma de regulamento e de dominação.
- Declara que a cultura deve ser vista como um domínio de luta no qual a produção e a transmissão do conhecimento é sempre um processo contestado. Os estudos culturais ocupam um papel em ampla expansão nesse contexto, pois examinam não apenas a cultura popular, mas as regras tácitas que orientam a produção cultural.
- Entende a cultura como uma forma de educação, pois gera conhecimento, influencia valores e constrói a identidade. Esse tipo de formulação pode auxiliar os pesquisadores críticos a entenderem o mundo da dominação e da opressão à medida que trabalham na elaboração de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

A partir dessa apresentação da teoria crítica e sua constituição no tempo presente, julgo clara a emergência de *modelos críticos* que fogem à racionalidade moderna. A crítica aos padrões de racionalidade hegemônicos sob o capitalismo tardio, empreendida pelos primeiros *frankfurtianos* e, mais recentemente, por Habermas, tem sido tida como incapaz de fundamentar possibilidades claras de *emancipação*. Os pós-discursos de fins do século XX têm chamado a atenção para formas anteriormente insuspeitadas de exercício do *poder*, categoria central de análise, a meu ver, dos fenômenos educacionais/educativos como o currículo médico, particularmente sob a ótica da Avaliação. As perspectivas pós-modernas passam, então, a merecer consideração na reflexão epistemológica sobre a constituição de novos modelos de avaliação para a contemporaneidade. Com

base nessa discussão, afigura-se, portanto, a seguinte questão: Qual o papel de uma teoria crítica reconceituada no matriciamento epistemológico da Avaliação?

Mabry (1997, 2002), ao refletir sobre as contribuições possíveis do pós-modernismo para a Avaliação, afirma que ela sofre agudamente a inquietude pós-moderna, por ocorrer, mais intensamente que outras vertentes de investigação social, em contextos políticos, atravessados pelas teias do *poder*. Segundo a autora:

A avaliação presume a realidade dos programas, a possibilidade de representá-los acuradamente, a comunicabilidade da linguagem, a capacidade para melhoria—todas concepções (ou desilusões?) modernistas. Os clientes têm pouco ou nenhum apetite pelos dilemas intermináveis entre realidade ou representação, pelas opressões da metodologia, ou pela autoridade do autor. Mas as questões pós-modernas correm profundas. Que realidade do programa deve ser representada—a do avaliador? Que cenários, tópicos e detalhes devem ser retratados? Que experiência, perspectiva, valores, critérios devem ter precedência no julgamento da qualidade do programa? Devem os relatórios usar linguagem científica para credibilidade ou linguagem popular para acessibilidade? (MABRY, 2002, p. 145).

Tais questões suscitadas pela autora apontam para a importância de uma epistemologia pós-moderna para a Avaliação, orientada para a emancipação. Desde a perspectiva crítica, portanto.

Concluo, pois, que dadas as atuais condições sócio-históricas e culturais sob o capitalismo tardio, para superar a “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal, a matriz epistemológica para a conformação de modelos de avaliação do currículo médico contemporâneo deve ser uma teoria crítica reconceituada de fim de século, criticada e revisada pelos “pós-discursos” das últimas duas décadas do século XX. Ou seja, a “metáfora da fábrica” constitui-se em um problema epistemológico moderno, cuja solução requer uma matriz epistemológica crítica reconceituada em face da perspectiva pós-moderna.

Com efeito, e no mesmo veio pós-moderno de reconceituação da teoria crítica, assinalo a possibilidade de a perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos que busca a reflexão crítica sobre a sociedade atual, rompendo com o paradigma da modernidade e fundando uma Teoria Crítica Pós-moderna, ser apropriada para superar a “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico.

4.3.2 A crise da ciência moderna e o paradigma da ciência pós-moderna

Em seu opúsculo *Um discurso sobre as ciências* (SANTOS, 2003), Boaventura de Sousa Santos pretende fazer um diagnóstico do tempo presente sobre as ciências. No início do texto ele anuncia um sentimento de perplexidade, de perda de confiança epistemológica, de um sentimento de perda irreparável tanto mais estranha quanto não se sabe ao certo o que se está em vias de perder. Ademais, o tempo científico presente, segundo a sua leitura teórico-explicativa, é marcado pela ambigüidade e pela complexidade, nuances próprias da pós-modernidade. Trata-se, pois de um tempo de crise, que, nos termos de Thomas Kuhn (1998) pode ser tomado como um período de transição paradigmática. Nele sobressaem as questões norteadoras levantadas por Santos, no âmbito de seu programa de pesquisa em Ciências Sociais, seguindo a trilha da pós-modernidade. Ele se questiona sobre as relações entre a ciência e a virtude; pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que os sujeitos individuais e coletivos criam e usam para dar sentido às suas práticas e que a ciência, de um modo geral, teima em considerar irrelevante, ilusório e falso, com o qual deve mesmo romper para realizar a sua própria demarcação; e, finalmente, pelo papel de todo conhecimento científico acumulado com relação ao enriquecimento e ao empobrecimento prático das vidas das pessoas, numa palavra, pelo seu contributo positivo ou negativo para a felicidade humana.

Para tentar responder a essas questões, ele propõe seguir o seguinte percurso analítico: (1) caracterizar a ordem científica hegemônica; (2) assinalar os sinais de crise dessa hegemonia, distinguindo entre condições teóricas e sociológicas da crise; e (3) especular sobre o perfil de uma nova ordem científica emergente, novamente distinguindo entre condições teóricas e sociológicas de sua emergência. Em outras obras, ele empreende análises mais aprofundadas sobre os sinais de crise de hegemonia do paradigma da ciência moderna, bem como sobre o perfil do paradigma emergente, sempre no esteio de uma visão pós-moderna e com forte base empírica (SANTOS, 1989; 2000; 2004a; 2004b; SANTOS *et al*, 2005).

4.3.2.1 Os pressupostos do paradigma da ciência moderna e os sinais de sua crise

De modo semelhante ao programa de pesquisa da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Santos empreende uma crítica das idéias científicas modernas focando no modelo de racionalidade que a preside. Esse modelo constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais, estendendo-se, a partir do século XIX, às ciências sociais emergentes. A sua característica fundamental é que ele pretende ser

epistemologicamente um modelo global, e, portanto, segundo Santos (2003), se reveste de um caráter autoritário por considerar irracionais todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

A confiança epistemológica do paradigma da ciência moderna foi fundada pelos trabalhos de Copérnico, Galileu, Newton, Bacon e Descartes, e fundamenta-se em cânones que permitiram a sua demarcação em relação ao saber aristotélico, e que, após matriciarem profundamente as ciências naturais, atingiram fortemente as ciências sociais. Tais cânones são descritos livremente conforme segue:

- A nova visão de mundo em que se sustenta a ciência moderna reconduz-se a duas distinções fundamentais: entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro. A primeira distinção leva a ciência moderna a desconfiar sistematicamente das evidências de nossa experiência imediata, procurando mesmo romper com ela. Por conta da segunda estabelece-se que a natureza é tão somente extensão e movimento; que é passiva, eterna e reversível; que é mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; que não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de conhecê-la para controlá-la.
- O conhecimento avança pela observação descomprometida e livre, sistemática e rigorosa dos fenômenos naturais. O rigor é sustentado pelo método científico que opera pela redução da complexidade, resultando em que conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Com efeito, as idéias que presidem à observação e à experimentação são claras e simples, e, a partir delas se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas idéias são formuladas simbolicamente pela matemática, que não é só o instrumento privilegiado de análise da ciência moderna, como também a lógica da investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria.
- O conhecimento científico é um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, visando a prever o comportamento futuro dos fenômenos. As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o funcionamento das coisas em detrimento de qualquer teleologia, a qual permite prever e, portanto, intervir no real, bem como responder a pergunta sobre os fundamentos do rigor da ciência moderna e da sua verdade com o elenco de seus êxitos na manipulação e transformação do real. Tal conhecimento, baseado na formulação de leis, tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e estabilidade do mundo, numa palavra, a idéia de que o passado se repete no futuro.

Essas características do paradigma científico dominante, segundo Santos (2003) deram azo a um desenvolvimento científico-tecnológico impressionante, tendo um impacto significativo na demarcação científica das ciências sociais. Contudo, ele destaca muitos e fortes sinais de sua crise profunda e irreversível, sendo, de fato, o tempo científico presente um período revolucionário. Tal crise, ele argumenta, é resultado interativo de uma pluralidade de condições, que podem ser reunidas em dois grupos distintos: (1) condições teóricas e (2) condições sociais.

Quatro são as condições sociais da crise do paradigma da ciência moderna listadas pelo autor, as quais partem da constatação de que o grande avanço do conhecimento científico que o paradigma propiciou resultou na identificação dos seus próprios limites e insuficiências¹⁴:

- A primeira condição teórica foi a tese *einsteiniana* da relatividade da simultaneidade dos acontecimentos físicos, em particular dos acontecimentos separados por distâncias astronômicas, que veio a revolucionar as concepções de espaço e tempo, retirando destas duas entidades físicas seu caráter absoluto e, por conseguinte, relativizando o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica.
- A segunda condição teórica foi a impossibilidade, demonstrada por Heisenberg e Bohr, de observar-se ou medir-se um objeto sem interferir nele ou alterá-lo, limitando o rigor do conhecimento científico, que só pode aspirar a resultados aproximados e probabilísticos, inviabilizando a hipótese do determinismo mecanicista, e complexificando a distinção sujeito/objeto no processo de conhecer.
- A terceira condição teórica inclui o teorema da incompletude de Gödel e os teoremas sobre a impossibilidade, em certas circunstâncias, de encontrar dentro de um dado sistema formal a prova da sua consistência, os quais vieram mostrar que, mesmo seguindo à risca as regras da lógica matemática, é possível formular proposições indecidíveis—que não se podem demonstrar nem refutar—sendo que uma delas é precisamente a que postula o caráter não-contraditório do sistema.
- A quarta e última condição teórica consiste nos avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia nos últimos vinte anos, constituindo um movimento convergente e pujante, sobretudo na última década, de vocação transdisciplinar que tem aflorações nos trabalhos de diversos cientistas contemporâneos. De particular interesse é a teoria das estruturas dissipativas de Ilya Prigogine por ter levado a uma nova concepção da

¹⁴ Outras condições teóricas podem ser vistas em livro organizado por Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2004c) que visou retomar o seu opúsculo de 1985 (SANTOS, 2003), congregando trabalhos de diversos campos do conhecimento no sentido de defender a tese pós-moderna de um conhecimento prudente para uma vida decente.

matéria e da natureza assente em categorias epistemológicas em franca oposição às concepções físicas newtonianas, tais como (1) historicidade, (2) imprevisibilidade, (3) interpenetração, espontaneidade e auto-organização, (4) irreversibilidade e evolução, (5) desordem e (6) criatividade e acidente.

Tais condições teóricas propiciaram uma reflexão epistemológica profunda, rica e diversificada sobre o conhecimento científico, que segundo Santos tem duas facetas sociológicas importantes: (1) ela foi empreendida predominantemente por cientistas que adquiriram uma competência e um interesse filosóficos para problematizar a sua prática científica; e (2) ela abrange questões anteriormente deixadas aos sociólogos, fazendo com que a análise das condições sociais, dos contextos culturais e dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonadas no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passasse a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica.

A partir do conteúdo dessa reflexão, o autor cita, a título ilustrativo, dois dos seus temas principais. Em primeiro lugar, são questionados o conceito de lei, cuja simplicidade constitui uma simplificação arbitrária da realidade que nos confina a um horizonte mínimo para além do qual outros conhecimentos da natureza, provavelmente mais ricos e com mais interesse humano, ficam por conhecer; e o conceito de causalidade que lhe está associado, o qual tem sido hoje relativizado em virtude sobretudo do reconhecimento de que o lugar central que ele tem ocupado na ciência moderna se explica menos por razões ontológicas ou metodológicas do que por razões pragmáticas. Em segundo lugar, a reflexão epistemológica versa sobre os limites qualitativos do conhecimento científico, que, em sendo um conhecimento que nega outros saberes sobre o mundo, transforma a natureza num autômato, e cujo rigor, porquanto fundado no rigor matemático, objetiva os fenômenos, objectualizando-os e degradando-os, para afirmar a personalidade do cientista, destruindo a personalidade da natureza e reprimindo a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido.

Quanto às condições sociais da crise, ele menciona sucintamente duas: (1) a perda da capacidade de auto-regulação, colapsando a ideologia espontânea dos cientistas calcada nas idéias de autonomia da ciência e de desinteresse do conhecimento científico e (2) o fenômeno global da industrialização da ciência, sobretudo a partir das décadas de 1930-1940, que se manifestou tanto ao nível das aplicações da ciência como ao nível da organização da investigação científica, acarretando o seu compromisso com os centros de poder econômico, social e político, que passaram, então a ditar as prioridades científicas.

Como dito anteriormente, neste capítulo, são esses os pressupostos da Avaliação como empreendimento moderno. A “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal ao seu desenvolvimento como disciplina científica é a expressão máxima dos limites do paradigma científico que lhe subjaz. Os questionamentos postos por Santos são, pois, ilustrativos dos questionamentos feitos por autores como Mabry (2002) à Avaliação no contexto da pós-modernidade. Veja-se, então, como prossegue Santos em sua reflexão, no sentido de reposicionar a ciência em um paradigma epistemológico pós-moderno.

4.3.2.2 Os pressupostos do paradigma da ciência pós-moderna

O paradigma científico emergente, no diagnóstico epistemológico e sociológico de Santos, é obtido por via especulativa, fundada nos sinais que a crise do paradigma hegemônico emite, mas nunca por eles determinada. O autor o designa de ‘paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente’, significando que a natureza da revolução científica que se atravessa presentemente é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI, caracterizando-se ela por ocorrer em uma sociedade ela própria revolucionada pela ciência, sendo em parte moldada por ela. Com efeito, ele sustenta, o paradigma emergente ademais de ser um paradigma científico tem de ser um paradigma social.

Para caracterizá-lo, Santos (2003) o enuncia através de um conjunto de quatro teses, seguidas dos respectivos escólios:

- **Todo o conhecimento científico-natural é científico-social:** Em primeiro lugar, o avanço do conhecimento das ciências naturais e a reflexão epistemológica que ele tem suscitado têm mostrado que os obstáculos ao conhecimento científico da sociedade e da cultura são de fato condições do conhecimento em geral. Com efeito, no paradigma emergente, a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade. De fato, o conhecimento do paradigma emergente tende a ser não dualista, repercutindo nas disciplinas científicas que se fundam sobre as distinções dicotômicas do paradigma moderno, cuja superação dá-se mesmo no seio do progresso das ciências naturais, tendo sido mal reconhecida no próprio seio das ciências sociais. Nesse sentido, desde um ponto de vista semântico, verifica-se que, no âmbito do conteúdo teórico das ciências que mais têm progredido no conhecimento da matéria, a emergente inteligibilidade da natureza é presidida, particularmente na Biologia, por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais. Não obstante, há uma maior facilidade de aplicação dessas teorias, uma vez formuladas analogicamente no seu domínio

específico, ao domínio social. Em segundo lugar, esse mesmo avanço introduz a consciência no ato do conhecimento, tornando interdependentes, sem haver, contudo, nexos de causalidade, a consciência e a matéria. Nesse sentido, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais por operações de analogia semântica, esse processo é catalisado por uma nova concepção humanística das ciências sociais, que coloca a pessoa como autor e sujeito do mundo; numa palavra, no centro do conhecimento.

- **Todo conhecimento é local e total:** No paradigma emergente, o conhecimento, de um lado, tem como horizonte a totalidade universal, sem ser determinista. De outro, ele se constitui em derredor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos, sem, contudo, ser descritivista. De fato, sendo local, o conhecimento pós moderno é também total porquanto reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a exemplaridade, transformando-os, por essa via, em pensamento total ilustrado. Trata-se, pois, de um conhecimento produzido por uma ciência assumidamente tradutora, que incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto originário. Enfim, é um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento desse tipo pressupõe, na pragmática de sua produção, a pluralidade e a transgressão metodológicas, e, na sua divulgação, a tolerância discursiva na escrita científica.
- **Todo conhecimento é auto-conhecimento:** No domínio das ciências físico-naturais, ao demonstrar-se que o ato de conhecer e o produto do conhecimento eram inseparáveis, o desconforto que a dicotomia epistemológica entre sujeito e objeto causava às ciências sociais passou a propagar-se às ciências naturais, fazendo com que o sujeito regressasse epistemologicamente na veste do objeto. Com isso, o processo científico não visa à descoberta, mas à criação. E, em sendo protagonizado por cada cientista e pelo conjunto da comunidade científica, que criam o objeto científico como continuação de seus pressupostos metafísicos, de seus sistemas de crenças, de seus juízos de valor, pressupõe a auto-conhecimento íntimo das instâncias subjetivas e inter-subjetivas que medeiam o conhecimento da natureza e da sociedade. Nesse sentido, a ciência é autobiográfica e auto-referenciável, caráter que, no paradigma emergente, é plenamente assumido, implicando outra forma de conhecer, compreensiva e íntima, que não separe, mas una pessoalmente o sujeito àquilo que ele estuda. Essa união pessoal entre sujeito e objeto resulta em prudência perante o mundo, que, apesar de domesticado, nos mostra diuturnamente a precariedade do sentido da vida humana, ainda que assegurada no âmbito da sobrevivência.

- Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum: A ciência pós-moderna, ao contrário da ciência moderna, entende que nenhuma forma de conhecimento é racional, senão a configuração de todas as formas de conhecimento existentes. Ela tenta, pois, ao produzir o conhecimento científico, dialogar com essas outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas, principalmente pelo conhecimento vulgar e prático que as pessoas no cotidiano usam para orientar suas ações e para dar sentido à sua vida. Com efeito, a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtudes úteis ao enriquecimento da relação do homem com o mundo. Nesse desiderato, ela opera a dupla ruptura epistemológica significando que o conhecimento científico pós-moderno, ao invés de romper qualitativamente com o senso comum, como propõe a ciência moderna de corte *bachelardiano*, só se realiza na medida em que se converte em senso comum. Contudo, ao empreender essa dupla ruptura, ela não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal conhecimento deve se traduzir em autoconhecimento, e que o desenvolvimento tecnológico deve se traduzir em sabedoria de vida.

Santos não se limita a descrever as características do paradigma emergente, mas aplica-o em um programa de pesquisa empírica, a partir do qual ele faz uma reflexão epistemológica sobre o paradigma da ciência moderna, criticando-o num autêntico movimento teórico-explicativo, e aquele da ciência pós-moderna, procurando nele identificar as bases crítico-normativas da emancipação social. Tal processo, a meu ver, permite caracterizar seu empreendimento epistemológico e teórico como um modelo de teoria crítica, obviamente reconceituado em uma leitura pós-moderna. Nesse sentido, destacarei, a seguir, dois eixos temáticos desse processo: (1) a crítica à razão que preside ao processo civilizatório ocidental e (2) a crítica ao conteúdo do conhecimento por ela produzido.

4.3.2.3 A crítica da racionalidade do paradigma da ciência moderna: da razão indolente à razão cosmopolita

Acompanhando os autores da Escola de Frankfurt, Santos empreende uma crítica da razão que preside a ciência moderna e que serve de esteio à configuração da sociedade ocidental. Tal crítica, apoiada em suas reflexões sobre a crise do paradigma da modernidade e a caracterização do paradigma científico emergente, bem como em um projeto de pesquisa empírica intitulado "*A reinvenção da emancipação social*" dirigido pelo autor e que deu azo à publicação de vários livros, inclusive com edições brasileiras, foi sumariada em uma reflexão teórica e epistemológica que se

dirige, em sua essência, ao modo de racionalidade que preside a ciência moderna (SANTOS, 2004b). O projeto teve por escopo estudar as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global produzidas pelos movimentos sociais e pelas organizações não governamentais na sua luta contra a exclusão e a discriminação em diferentes domínios sociais e em diferentes países. Seu principal objetivo foi determinar em que medida a globalização alternativa estava sendo produzida a partir de baixo e quais eram as suas possibilidades e limites. Alguns fatores e circunstâncias inerentes a esse projeto fomentaram aquela reflexão: (1) tratou-se de um projeto realizado em cenários situados fora dos centros hegemônicos de produção da ciência social; (2) ademais do cruzamento de diferentes tradições teóricas e metodológicas das ciências sociais, houve também o cruzamento de diferentes culturas, e a interação entre cultura e conhecimento, e entre os conhecimentos científico e não científico; (3) o projeto debruçou-se sobre lutas, iniciativas, e movimentos alternativos locais, fáceis de serem desacreditados como irrelevantes, ou demasiado frágeis ou localizados para se apresentarem como alternativa credível ao capitalismo.

Esses fatores e circunstâncias levaram-no a concluir que: (1) a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental é capaz de reconhecer; (2) esta riqueza social está sendo desperdiçada, proclamando-se, ademais, a idéia de que não há alternativas ao processo civilizatório existente; (3) para combater o desperdício da experiência, dando visibilidade e credibilidade às iniciativas e aos movimentos alternativos, é necessário criticar o modelo de racionalidade ocidental dominante e, sobre seus escombros, propor um novo modelo de racionalidade. Na terminologia utilizada pelo autor, o modelo de racionalidade criticado é denominado de 'razão indolente', enquanto que o novo modelo proposto é chamado de 'razão cosmopolita' (SANTOS, 2000; 2004b).

A razão indolente, objeto da crítica do autor, subjaz ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico quanto científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos, ocorrendo em quatro formas diferentes: (1) a 'razão impotente', que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; (2) a 'razão arrogante', que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre; (3) a 'razão metonímica', que se reivindica como a única forma de racionalidade; e (4) a 'razão proléptica', que não se aplica a pensar o futuro, porque julga saber tudo a respeito dele, concebendo-o como uma superação linear, automática e infinita do presente. Na obra estudada (SANTOS, 2004b), ele enfoca a 'razão indolente' sob as formas da 'razão metonímica' e a 'razão proléptica' que ele considera verdadeiramente suas formas fundacionais.

A 'razão metonímica' é obcecada pela idéia da totalidade sob a forma da ordem. De acordo com essa definição de racionalidade,

não há compreensão nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das artes não afectam o todo e são vistas como particularidades. (SANTOS, 2004b, p. 782).

As conseqüências principais desse modo de racionalidade são duas: (1) como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se como sendo uma razão exhaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental; e (2) para a razão metonímica nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade, não sendo admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica e muito menos que possa, além de parte, ser outra totalidade.

A principal crítica feita pelo autor com respeito à razão metonímica é que a compreensão do mundo que ela promove é parcial e internamente muito seletiva: "A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria." (SANTOS, 2004b, p. 783).

Essa compreensão limitada do mundo fá-lo tanto diminuir e ser subtraído quanto expandir-se e ser adicionado, consoante regras próprias relacionadas a concepções ocidentais de tempo e temporalidade. No primeiro caso, cria-se uma visão abreviada do mundo, tornada possível por uma concepção do tempo presente em que o que é considerado contemporâneo é uma parte extremamente reduzida do simultâneo. Contraí-se, pois, o presente, e com essa contração é escondida a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais do mundo, resultando em que

a pobreza da experiência [do tempo presente] não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. (SANTOS, 2004b, p. 785).

A 'razão proléptica', por seu turno, enquanto face da razão indolente, concebe o futuro a partir da monocultura ocidental do tempo linear matriciada pela noção de progresso sem limites, a qual, ademais de contrair o presente, nos termos da razão metonímica, dilatou enormemente o futuro. Este é projetado numa direção irreversível, e é experimentado como infinitamente abundante e infinitamente igual, só existindo para tornar-se passado. "Um futuro assim concebido não tem de ser pensado, e é nisto que se fundamenta a indolência da razão proléptica." (SANTOS, 2004b, p. 794).

A crítica feita pelo autor à 'razão proléptica' tem por objetivo contrair o futuro, ou seja, torná-lo escasso, e nessa condição tê-lo como objeto de cuidado, do qual resultam o sentido e a direção autenticamente normativos do futuro. Para o autor:

Contrair o futuro consiste em eliminar ou, pelo menos, atenuar a discrepância entre a concepção do futuro da sociedade e a concepção do futuro dos indivíduos. Ao contrário do futuro da sociedade, o futuro dos indivíduos está limitado pela duração da vida ou das vidas em que pode reencarnar, nas culturas que aceitam a metempsicose. Em qualquer dos casos, o caráter limitado do futuro e o facto de ele depender da gestão e cuidado dos indivíduos faz com que, em vez de estar condenado a ser passado, ele se transforme num factor de ampliação do presente. (SANTOS, 2004b, p. 794).

Criticar, portanto, a razão indolente, em suas faces metonímica e proléptica, é, para ele, condição absolutamente necessária para (1) ampliar o tempo presente, e com tal ampliação, recuperar a experiência desperdiçada e (2) contrair o futuro para torná-lo escasso e, como tal, objeto de cuidado. Nos termos da Teoria Crítica, trata-se de, no momento teórico-explicativo, fazer explodir o tempo presente pela explosão das experiências sociais, e construir o futuro enquanto horizonte de possibilidades concretamente construídas a partir da diversidade e da riqueza normativa das experiências sociais existentes. Para retomar o pensamento de Honneth (1995), isso significa provocar um sentimento de desrespeito, e, por conseguinte, tornar possível a conformação de uma base motivacional para a mobilização política, expressando um ponto de vista generalizável dentro do horizonte normativo dos grupos sociais cujas experiências estão sendo desperdiçadas. Numa palavra, trata-se de desencadear movimentos coletivos a partir de uma gramática moral dos conflitos sociais centrada na seqüência "desrespeito→luta por reconhecimento→mudança social". Contudo, como assinalado anteriormente, o modelo crítico de Honneth possui um déficit político que, a meu ver, pode ser superado pela perspectiva crítico-normativa proposta por Boaventura de Sousa Santos. Tal perspectiva refere-se, em primeiro lugar, à possibilidade de provocar nos grupos sociais marginalizados pela estrutura de organização da sociedade industrial que vige no Ocidente e pela razão que lhe dá sustentação o sentimento de desrespeito. Isso se pode fazer a partir de um modelo de racionalidade alternativo, a razão cosmopolita, que é apresentada por Santos (2004b) apenas em seu prolegômenos.

Em segundo lugar, ela se refere a uma nova teoria da democracia que consiste essencialmente em “democratizar a democracia”, conformando-a sob uma nova lógica participativa, denominada pelo autor de democracia de alta densidade (SANTOS, 1999; SANTOS; AVRITZER, 2005).

Encerrando esta discussão sobre a crítica da razão indolente empreendida por Santos, gostaria de retomá-la no concerto da Teoria Crítica. Como aludi acima, a crítica à razão é um dos eixos programáticos da Teoria Crítica, tal como concebido no âmbito da Escola de Frankfurt. Tanto Horkheimer e Adorno, quanto Habermas denunciaram a razão instrumental desde o momento teórico-explicativo. No que concerne ao momento crítico-normativo, esses autores tiveram, a partir dos respectivos diagnósticos de tempo, diferentes *insights* sobre as possibilidades de emancipação social a depender da forma como conceberam as alternativas à razão instrumental: Horkheimer e, principalmente Adorno, não identificaram possibilidade de fugir à razão instrumental e renderam-se à repressão definitiva do social, criando uma aporia para seu modelo de Teoria Crítica, que se traduziu em um déficit normativo. Habermas, tentando escapar à pós-modernidade, reafirmando o potencial emancipatório da modernidade, cunhou a razão comunicativa para contrapor-se ao paradigma da filosofia da consciência, matriz da razão instrumental. Tal modelo de racionalidade, fundado no paradigma da intersubjetividade comunicativa, de base lingüística e pragmática, vê na situação ideal de fala e no discurso logicamente argumentado, ambos visando ao consenso racionalmente construído, tem sido, contudo, considerado utópico por não considerar adequadamente a dinâmica dos conflitos sociais e a questão do poder, tão bem posta por Foucault. Tal inadequação traduziu-se em déficit sociológico desse modelo de teoria crítica, que foi trabalhado por Honneth em seu modelo crítico de luta por reconhecimento, que por seu turno, não apontou as possibilidades de organização política dessa luta, entrevendo-se aí um déficit político. Nesse contexto filosoficamente polêmico quanto à dimensão crítico-normativa da teoria crítica e à conseqüente questão da emancipação, vejo as possibilidades da razão cosmopolita proposta por Santos (2004b) de dar conta de ambas.

A função desse modelo de racionalidade, na transição que vige no tempo histórico presente, consistiria tanto em expandir o presente quanto em contrair o futuro. A expansão do presente cuida de (1) fazer proliferar as totalidades correspondentes às experiências sociais existentes, fazendo a razão metonímica coexistir com elas, e (2) mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que compõem as totalidades têm uma vida própria fora delas. A contração do futuro, por sua vez, denuncia os malefícios do conceito ocidental de progresso, pensando a discrepância entre as experiências e as expectativas sociais, não em uma polarização extrema capaz de fazer desaparecer

toda relação efetiva entre ambas, mas de modo independente da idéia de progresso, radicalizando, pois, as expectativas assentando-as em possibilidades e capacidades reais, aqui e agora.

No âmbito da história epistemológica que venho empreendendo neste capítulo, que partiu da razão pedagogicamente estruturada pela *filosofia do não* de Bachelard, centrada na noção básica de ruptura epistemológica, a qual é reconhecida por Santos (1989) como a epistemologia que dá conta do paradigma da ciência moderna, a razão cosmopolita proposta por esse autor concebe, para o desiderato de expandir o presente e contrair o futuro, o reencontro da ciência com o senso comum. Essa concepção pode ser formulada do seguinte modo: uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é romper com a ruptura epistemológica. Foi contra ele que as ciências, em particular as ciências sociais, se constituíram. Mas é a ele que a ciência pós-moderna deve recorrer para constituir o projeto possível de emancipação cultural e social, salientando a sua positividade. Nesse desiderato, a condição teórica mais importante é que ele só poderá desenvolver plenamente a sua positividade no interior de uma configuração cognitiva em que tanto ele quanto a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a outra forma de conhecimento, a que o autor chama de 'conhecimento-emancipação'.

A dupla ruptura epistemológica tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída. (...) a nova configuração do saber é, assim, a garantia do desejo e o desejo da garantia de que o desenvolvimento tecnológico contribua para o aprofundamento da competência cognitiva e comunicativa e, assim, se transforme num saber prático e nos ajude a dar sentido e autenticidade à nossa existência. (SANTOS, 1989, p. 42).

É importante esclarecer, conforme assinala o próprio autor, que a dupla ruptura epistemológica não implica neutralizar a primeira ruptura, nem que, após ela, o conhecimento científico regresse à situação anterior, o que invalidaria todo o processo epistemológico. Ela significa, de outro modo, um trabalho de transformação tanto do senso comum quanto da ciência, pretendendo-se um senso comum esclarecido por uma ciência prudente.

Com efeito, a razão cosmopolita funda, no âmbito crítico-normativo, três procedimentos sociológicos que serão analisados no pólo teórico, descrito no próximo capítulo deste trabalho: (1) a sociologia das ausências, (2) a sociologia das emergências e o (3) trabalho de tradução.

Mas antes de passar ao pólo teórico onde esses procedimentos serão apresentados com referência a uma Teoria Crítica Pós-moderna, cabe ainda descrever o modo como Boaventura de Sousa Santos entende a natureza do conhecimento nos paradigmas da ciência moderna e emergente, particularmente quanto à sua função social.

4.3.2.4 A crítica da natureza do conhecimento moderno: do conhecimento-regulação ao conhecimento-emancipação

A perspectiva teórica proposta por Santos implica também uma crítica à natureza do conhecimento em sua relação com o paradigma da modernidade. Ele defende a tese de que tal paradigma, fundado com a Ilustração, fez emergir dois modos de conhecimento, um voltado ao projeto de regulação social e outro voltado à emancipação social. Em Santos (2000) ele assinala a dialética original que remonta ao início da Ilustração, tensão dialética essa que se dá entre regulação social (ordem e experiência) e emancipação social (progresso e expectativas). Essa tensão subjaz, portanto, ao paradigma da modernidade. Para ele, a ciência moderna, uma vez que foi transformada em uma forma produtiva do capitalismo emergente no século XIX, e, sobretudo, no século XX, contribuiu decisivamente para a descaracterização dessa tensão entre regulação social e emancipação social, promovendo a absorção da emancipação pela regulação, no âmbito do paradigma hegemônico matriciado pela razão cognitivo-instrumental, a que Santos chama de 'indolente'. Para esse paradigma,

a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido. Essa validade pode ser demonstrada e a verdade a que aspira é intemporal, o que permite fixar determinismos e formular previsões. Este conhecimento é cumulativo e o progresso científico assegura, por via do desenvolvimento tecnológico que torna possível, o progresso da sociedade. A racionalidade cognitiva e instrumental e a busca permanente da realidade para além das aparências fazem da ciência uma entidade única, totalmente distinta de outras práticas intelectuais, tais como as artes ou as humanidades. (SANTOS, 1999, p. 328).

Então se se associar essa perspectiva interpretativa que Boaventura de Sousa Santos nos traz quanto à natureza do conhecimento sob a ciência moderna à “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal, pode-se inferir que este é a manifestação máxima dessa absorção do pólo da emancipação pelo pólo da regulação. Enquanto não for superado esse obstáculo epistemológico, nos termos *bachelardianos*, não se conseguirá avançar a Avaliação como disciplina científica. A proposta de Santos, na minha compreensão, avança nesse desiderato, uma vez que o obstáculo epistemológico verbal associado à “metáfora da fábrica” é inerente ao próprio paradigma da ciência moderna que precisa ser superado em favor de um paradigma pós-moderno de ciência. Uma ciência que nos termos

do autor em epígrafe se caracteriza com ser uma *ciência prudente* visando um *senso comum esclarecido*.

Segundo ele, o 'conhecimento-emancipação' implica uma trajetória desde um estado de ignorância, a que ele chama de 'colonialismo', a um estado de conhecimento, a que ele chama de 'solidariedade'. O conhecimento regulação, por seu turno, implica uma trajetória desde um estado de ignorância, denominado de 'caos', a um estado de conhecimento, denominado de 'ordem'. Então, segundo ele, enquanto a primeira forma de conhecimento, o conhecimento emancipação avança do colonialismo para a solidariedade, a segunda forma de conhecimento, o conhecimento regulação avança do caos para a ordem. Idealmente, deve haver um equilíbrio dinâmico entre os pilares da emancipação e da regulação, contribuindo o poder-saber da ordem com o poder-saber da solidariedade e vice-e-versa. O conhecimento-emancipação retira a sua dinâmica dos excessos e deficiências da ordem, enquanto que o conhecimento-regulação retira a sua dinâmica dos excessos e deficiências da solidariedade.

O capitalismo, em sua marcha de desenvolvimento nos séculos XIX e XX, há uma canibalização da emancipação social pela regulação social, em detrimento de um equilíbrio dinâmico entre ambas. Portanto, a emancipação social, ao invés de ser o outro da regulação social, de onde esta retira seus excessos e deficiências, passa a ser o seu duplo. Tal fato irá se traduzir, no plano epistemológico, na primazia absoluta do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação. O pilar da ordem que é o núcleo do conhecimento-regulação passa a ser a forma hegemônica do saber, e o caos passa a ser a forma hegemônica de ignorância.

Neste trabalho procuro assinalar que a primazia absoluta do conhecimento-regulação sobre o conhecimento emancipação vai se traduzir na persistência do obstáculo epistemológico verbal associado à "metáfora da fábrica", que deverá ser superado por uma Teoria Crítica Pós-moderna. O saber do conhecimento-emancipação passou a ser a ignorância do conhecimento-regulação, e a solidariedade foi recodificada como caos. Inversamente, a ignorância do conhecimento-emancipação passou a ser o saber do conhecimento-regulação, ou seja, o colonialismo foi recodificado como ordem. O entendimento das escolas como fábricas induz a ocorrência de representações de primazia do pólo da regulação social, tanto no que concerne a representações de inexistência de limites inultrapassáveis à ciência moderna quanto a representações distorcidas de suas conseqüências. No entendimento do autor, o único modo de sair do impasse imposto pelo paradigma moderno de ciência consiste em reavaliar o conhecimento-emancipação, dando-lhe primazia sobre o conhecimento-regulação, implicando, por um lado, que "a solidariedade se transforme na forma hegemônica de saber, e, por

outro, que a positividade do caos seja reconhecida enquanto parte integrante da ordem solidária.” (SANTOS, 2000, p. 229).

A possibilidade de a ciência moderna contribuir para a construção do conhecimento emancipação foi historicamente frustrada pelo exclusivismo epistemológico que a ciência moderna atribuiu a si mesma, um processo historicamente “exigido” pela progressiva vinculação da ciência aos objetivos de transformação social protagonizados pelo capitalismo e pelo colonialismo. A recuperação do potencial emancipatório da ciência é possível através da democratização e da descolonização da ciência, mas para isso é necessário que a ciência deixe de ser a metonímia do conhecimento e passe a ser um componente, certamente importante, nas constelações de conhecimentos e nas ecologias de saberes orientadas para os objetivos da emancipação social.

4.3.3 Crenças básicas de um paradigma crítico pós-moderno de Avaliação Curricular

Após essa análise epistemológica do campo da Avaliação, encerro este capítulo, explicitando as minhas crenças filosóficas sobre o matriciamento paradigmático da Avaliação Curricular em Educação Médica, tendo em vista a perspectiva crítica pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos, crenças essas que estão no cerne da organização deste trabalho, seguindo a perspectiva de Guba (1990), conforme visto no *Quadro 16*.

Quadro 16 – Crenças básicas de um paradigma crítico pós-moderno de Avaliação Curricular

CRENÇAS BÁSICAS	DESCRIÇÃO
Ontológicas: Suposições sobre a natureza do currículo, sobre que é o currículo como realidade educacional/educativa	O currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo assenta em uma ontologia realista e crítica que rejeita o essencialismo totalizante, próprio da razão metonímica, e que entende a realidade como sendo influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero cristalizados ao longo do tempo, criando perspectivas multiculturais sobre o mundo
Gnosiológicas: Suposições sobre a natureza do conhecimento e das relações entre pesquisador/avaliador e as necessidades dos <i>stakeholders</i> em obter conhecimento acurado sobre o currículo	A relação entre o pesquisador/avaliador e o currículo como objeto pesquisado/avaliado fundamenta-se em uma concepção hermenêutica e dialética de epistemologia que é antipositivista, mas não anti-científica ou puramente subjetivista, orientada para a segunda ruptura epistemológica, visando um <i>conhecimento prudente para uma vida decente</i>
Metodológicas: Suposições sobre métodos apropriados de investigação/avaliação sistemática do currículo	Obter conhecimento válido no campo da Avaliação Curricular pressupõe um pluralismo metodológico para dar conta da complexidade indicada anteriormente, no qual a apreensão da diversidade ontológica do presente constitui a base teórico-explicativa da investigação e o diálogo participativo provê o seu ideal crítico-normativo

Com base nessas crenças, empreendo, nos próximos três capítulos, a organização teórica, morfológica e técnica da presente pesquisa, como forma de conformar um modelo próprio de avaliação curricular e de, numa perspectiva dialética, confrontá-lo com a realidade, a fim de testá-lo e aperfeiçoá-lo, consoante as orientações de Dutra (2008). No próximo capítulo, trato da dimensão teórica da investigação curricular em Educação Médica, estabelecendo proposições que se correlacionam às crenças aqui listadas.

5 PÓLO TEÓRICO

A relação dinâmica entre teoria e empiria se expressa no fato de que a realidade informa a teoria, que, por sua vez, a antecede, permite percebê-la, formulá-la, dar conta dela, fazendo-a distinta, num processo de distanciamento, aproximação e reorganização. A teoria domina a construção do conhecimento por meio de conceitos gerais considerados verdadeiros. Seu aprofundamento, de forma crítica, permite desvendar dimensões não evidentes da realidade, mas o acesso a uma teoria ajuda apenas quando o investigador faz perguntas pertinentes e inteligentes sobre a realidade que pesquisa. (MINAYO, 2006, p. 176).

Neste capítulo, trato da seguinte questão: Que categorias teóricas são essenciais à enunciação sistemática e autônoma do currículo médico como objeto de investigação avaliativa? E dada a complexidade do currículo como fenômeno educacional/educativo complexo, e tendo por base o *paradigma da ciência prudente para uma vida decente* em Boaventura de Sousa Santos, adotado como matricial no pólo epistemológico deste estudo, elegi a abordagem multirreferencial em pesquisa proposta por Ardoino (1998), materializada na prática da investigação aqui empreendida através da *bricolagem* (DENZIN; LINCOLN, 2005; KINCHELOE; BERRY, 2007). Sustento, neste capítulo, que a bricolagem constitui-se na estrutura de análise da dinâmica não-linear da complexidade, sendo capaz de indicar múltiplas categorias de análise do currículo, visando transformá-lo em objeto de investigação avaliativa. Nesse sentido, ajuizei o emprego de quatro perspectivas teóricas: (1) a Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos, (2) a Teoria da Resistência em Educação de Henry Giroux, (3) a Teoria da Mudança Educacional em Ivor Goodson e em Michael Fullan, e (4) a Teoria do Currículo Pós-moderno em William Doll Jr.

5.1 Multirreferencialidade e bricolagem na teorização em Avaliação Curricular

Ardoino (1998), assumindo plenamente a hipótese da complexidade ou mesmo da hipercomplexidade da realidade e os desafios que dela decorrem para a investigação científica, propõe

uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referência distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 24).

A abordagem multirreferencial, tal como proposta por esse autor, pretende superar as limitações da linguagem unidimensional na construção dos objetos científicos, da representação sistêmica da complexidade, e a oposição entre as dimensões microsociais e macrosociais da expressão dos fenômenos educacionais, além de, para os fins aqui declarados, dar maior robustez à abordagem de pesquisa avaliativa deste estudo através de procedimentos de triangulação (PATTON, 1987). Trata-se, também, de uma abordagem dirigida à perspectiva pós-moderna, ao reconhecer que a abundância e a riqueza das práticas sociais tornam inviável uma abordagem típica do paradigma da ciência moderna, por meio da decomposição-redução.

Uma questão que emergiu na organização deste trabalho, tendo em vista a hipótese da complexidade e a necessidade de captar, no seu âmbito, a lógica da dinâmica não linear da realidade, ou seja, de seus passos e padrões recorrentes, não dinâmicos, portanto, como sugere Demo (2000; 2002), foi como dar conta da multirreferencialidade como abordagem de pesquisa. No desiderato de respondê-la, recorri à noção de multirreferencialidade como 'bricolagem', presente marcadamente no âmbito das ciências sociais desde a primeira referência em Lévi-Strauss (1989), incluindo também a Educação (LAPASSADE, 1998).

Denzin e Lincoln (2005) em sua reflexão sobre a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa desenvolvem no âmbito desta o sentido da 'bricolagem' enquanto postura de investigação em face da pós-modernidade e da complexidade. Com efeito, eles sustentam que o pesquisador qualitativo talvez seja visto como um *bricoleur*, ou seja, um indivíduo que confecciona colchas ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens, transformando-as em montagens. Para tanto, ele utiliza ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance, ou, ainda, que precisem ser inventados. Contudo, tal combinação de múltiplos métodos requer rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação, caracterizando um processo cuja imagem central é a do cristal, que reflete externalidades e refrata-se dentro de si mesmo, criando diferentes cores, padrões e exibições que se lançam em diferentes direções. Segundo aqueles autores, há vários tipos de *bricoleurs*: (1) o *bricoleur* metodológico, que é um perito na execução de diversos métodos de procedimento, (2) o *bricoleur* teórico, que lê muito e é bem informado a respeito de diversos paradigmas interpretativos que podem ser trazidos para um determinado problema, (3) o *bricoleur* político, que sabe que a ciência significa poder, pois todas as descobertas da pesquisa têm implicações políticas, (4) o *bricoleur* narrativo, que é marcado pelo gênero, sabendo que todos os pesquisadores contam histórias sobre os mundos que estudam e (5) o *bricoleur* interpretativo, que entende que a

pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade daquelas pessoas que fazem parte do cenário. O produto do trabalho deste último tipo de *bricoleur* é uma bricolagem complexa, em outras palavras, uma colagem ou uma montagem reflexiva, um conjunto de imagens e de representações mutáveis interligadas.

A associação entre bricolagem e complexidade é assinalada por Kincheloe (2007a), que sustenta que a primeira existe a partir do respeito à complexidade do mundo social. Segundo ele:

A tarefa do *bricoleur* é atacar essa complexidade, revelando os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentando a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral. Nesse processo, os *bricoleurs* atuam a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo. (p. 16).

Nesse sentido, a bricolagem opõe-se ao conhecimento reducionista dos métodos tradicionais de pesquisa, evitando as formas monológicas de conhecimento, centradas na procura racionalista de ordem e certeza. Uma nova concepção de rigor em pesquisa passa, então, a ser exigida, consistindo na própria busca da complexidade do real, a partir da multidimensionalidade do ato de pesquisa direcionado a um melhor entendimento do mundo social, psicológico e educacional, e à ação sobre ele (KINCHELOE, 2007b). Um dos aspectos mais significativos do rigor científico da bricolagem é o que o autor chama de 'rigor na ausência', conceito muito próximo aos conceitos de 'epistemologia da visão', de 'sociologia das ausências' e de 'sociologia das emergências' formulados por Santos (2000; 2004b), dos quais tratarei adiante. Trata-se de, ao avançar em direção à superação do reducionismo, buscar, na bricolagem, identificar o que está faltando em situações determinadas, cultivando, nesse processo, uma forma mais elevada de criatividade do pesquisador que o leva a produzir conceitos e idéias sobre o mundo social que não existiam anteriormente. Para o autor, o 'rigor na ausência' pode ser expresso de inúmeras maneiras, incluindo a capacidade dos *bricoleurs* para: (1) imaginar coisas que nunca existiram, (2) ver o mundo como ele poderia ser, (3) desenvolver alternativas às condições opressivas existentes, (4) discernir o que está faltando de uma forma que promova a vontade de agir e (5) entender que o mundo é muito mais do que aquilo que se pode ver (KINCHELOE, 2007a).

Como visto em Demo (2000; 2002), a possibilidade do conhecimento científico em face da hipótese da complexidade assenta na captação da lógica da dinâmica não-linear da realidade. Isso implica em que os procedimentos metodológicos de produção do conhecimento sobre o real pressupõem uma estrutura.

Nesse sentido, Berry (2007) afirma que a bricolagem, enquanto abordagem de pesquisa dirigida à complexidade tem uma estrutura, que funciona voltada para dentro, lúdica, complexa e rigorosa, contrapondo-se à estrutura monológica da ciência tradicional, marcada pela 'razão metonímica' criticada por Santos (2004b).

À medida que as fronteiras da pesquisa quantitativa e qualitativa tradicional se alteram em virtude da influência de outras tecnologias, como os computadores, e em razão dos questionamentos a esses discursos de pesquisa formalmente legitimados, vêm à tona novos meios e maneiras de estruturar conhecimento, verdade e valor. Tais estruturas são novas em alguns aspectos e, em outros, ainda não foram reconhecidas ou legitimadas como pesquisa. A bricolagem, em sua tentativa de usar as ferramentas à disposição, identifica a disponibilidade de novas tecnologias e estruturas, além de novas formas de usar as ferramentas de pesquisa tradicionais. (BERRY, 2007, p. 124).

A pesquisa feita como uma metodologia monológica limita a produção de conhecimento exclusivamente a um ponto de vista e a uma determinada linguagem de construção do objeto científico, e vincula-se a um modo de racionalidade que, como visto no capítulo anterior, é dita indolente por desperdiçar a diversidade e a riqueza da experiência social (SANTOS, 2000). A bricolagem, por outro lado, pode utilizar vários pontos de vista, e fazer explicitar os múltiplos saberes, os quais, em suas distintas linguagens, podem dar conta da construção multirreferencial dos objetos de pesquisa, ensejando práticas sociais emancipatórias. Nesse sentido, ela gera conhecimento a ser usado para a ação social que transforma grandes narrativas e discursos, bem como metodologias procedimentais de pesquisa. Trata-se, pois, de uma abordagem alinhada com a epistemologia crítica pós-moderna, apresentada no capítulo anterior, e com a ciência da complexidade.

Ademais, no que concerne à epistemologia das ciências sociais, onde se insere a Avaliação como disciplina científica, penso ser necessário mencionar que para Berthelot (2005), a bricolagem constitui-se em verdadeira resposta tanto ao problema da incomensurabilidade, presente na reflexão epistemológica contemporânea, na perspectiva de Kuhn (1998) ou de Feyrabend (2007), quanto ao risco do relativismo epistemológico. De acordo com aquele autor, no âmbito de uma investigação, a reunião de diversas operações de tratamento e de análise de dados num mesmo espaço lógico, ou sob a autoridade de uma mesma forma, corresponde a uma 'linguagem de análise'. Para ele, isso, no âmbito do discurso sociológico, quer dizer o seguinte: As informações "i" recolhidas em uma investigação; as relações "r" destacadas dessas informações ao por em prática um determinado modo de análise; os enunciados "e" considerados pertinentes entre essas relações e instituídos como proposições empíricas; as proposições explicativas "p" que dão conta dessas proposições empíricas; o sistema teórico "T" que define essas proposições como consequência de certo número de premissas e

de proposições mais gerais; expressam-se através de uma mesma linguagem “L” vinculada à área “P” dos esquemas lógicos globais que realizam sob a forma de paradigmas explicativos no campo.

Acresce que, em Sociologia, os diversos modos de análise e de interpretação existentes, são outras tantas linguagens ou classes de linguagens, apontando para uma situação de coexistência de múltiplos paradigmas. Essa tese postula, no seio de cada linguagem “L”, a série, inteira ou parcial, “P”, “T”, “p”, “e”, “r”, “i”.

A impossibilidade de passagem de uma linguagem a outra, dadas as oposições lógicas entre elas, caracterizaria a tese da incomensurabilidade, a qual, numa disciplina como a Sociologia, marcada pela coexistência—e não pela sucessão, nos termos da estrutura das revoluções científicas de Kuhn (1998)—dos paradigmas é problemática.

Na perspectiva de Berthelot (2005), contudo, a bricolagem revela que uma mesma técnica pode ser integrada em duas ou mais linguagens diferentes, sem perder a eficácia. Segundo ele, em um dado nível do trabalho de conhecimento—aquele do tratamento dos dados que operam a passagem na cadeia de “i” a “r”—existem zonas de sobreposição em que um mesmo método é suscetível de se conciliar com várias linguagens, fato que é particularmente claro no que diz respeito ao tratamento e análise dos dados.

A relação formal que [um mesmo método] estabelece entre as informações é suficientemente geral para permitir várias interpretações em que o esquema seja compatível com a sua estrutura. Isto constitui, pois, uma primeira falha significativa na tese da incomensurabilidade; certas estruturas formais que o sociólogo usa, a um nível ou a outro, não são a emanção ou a duplicação de um esquema único mas são suscetíveis, devido ao seu nível de generalidade, de se inserir em diversas linguagens. (BERTHELOT, 2005, p. 250).

Para ele, portanto, é pelo método que se constitui a bricolagem, dando-lhe uma estrutura operativa centrada no método.

Berry (2007), por seu turno, descreve a estrutura metodológica da bricolagem, que será aqui adotada para os fins de construção do pólo teórico, configurando um nível preciso de aplicabilidade à pesquisa de avaliação de currículos, particularmente no que tange à construção de modelos-réplica avaliativos, em consonância com a perspectiva pós-moderna e da ciência da complexidade. Numa palavra, trata-se, aqui, de dar vida à multirreferencialidade. A autora começa a descrição metodológica da bricolagem afirmando ser possível ao pesquisador (ou *bricoleur*) escolher a partir de uma série de estruturas,

pensadas menos como diretrizes e métodos do que como guias, e, de fato, criar a sua própria, evitando formatos lineares, monológicos, hierárquicos, empíricos e estruturalistas. Segundo ela, “a lista de possibilidades é interminável, só limitada pelo acesso do bricoleur a várias fontes e tecnologias, bem como pelos limites constantes do tempo burocrático.” (Ibid., p. 127).

O ponto de partida da bricolagem é o ‘texto como porta de entrada’ (POETA), que é o pivô, o eixo para o resto da aplicação da bricolagem. Trata-se de qualquer coisa que tenha ou possa produzir sentido, de onde se podem tomar rumos diversos, avançando tanto por áreas conhecidas quanto por áreas desconhecidas, a partir dos elementos da complexidade do real.

Para completar a jornada, o bricoleur enfrentará vários princípios da complexidade: auto-organização, condições longe do equilíbrio, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações. Enquanto se avança no campo, certas características da complexidade estarão presentes e produzirão uma estrutura única a cada bricoleur. (BERRY, 2007, p. 128).

A *Ilustração 8*, abaixo, é um exemplo de mapa da bricolagem, que se inicia com um POETA.

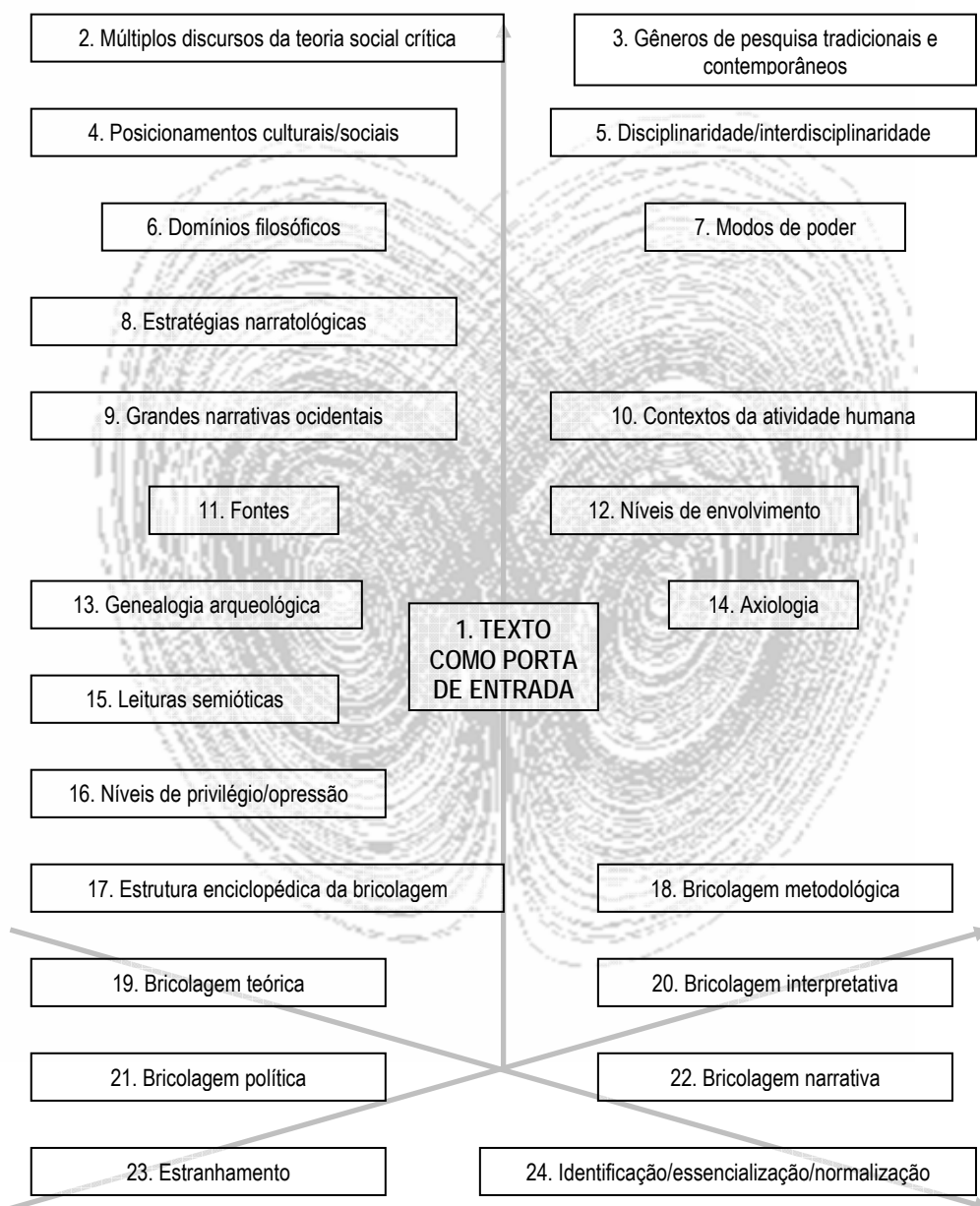


Ilustração 8 – Porta de entrada e mapa possível da bricolagem
Fonte: BERRY, 2007

O processo de navegação que se segue, tudo indica em uma rota aleatória, é chamado pela autora de entrethecimento, como forma de indicar metaforicamente a sua não-linearidade, que mais e mais se desenrola como uma imagem de borboleta do atrator de Lorenz da teoria da complexidade, esquematizado na *Ilustração 8*. Partindo do POETA, o pesquisador (*bricoleur*) entretence o objeto de estudo por meio dos discursos e práticas delineados nas listas do mapa (de 2 a 24), concentrando-se em alguma que lhe seja relevante. A seguir, ele entretence de volta ao texto como porta de entrada, alterando-o em conteúdo e estrutura, bem como ampliando, esclarecendo, modificando e questionando o conhecimento existente. O processo pode ser repetido várias vezes, com cada novo entrethecimento

aprimorando a textura do conhecimento produzido. Não obrigatoriamente, todas as listas devem ser usadas. Ademais, uma única lista pode ser visitada mais de uma vez, ou mesmo ampliada ainda mais, bem como listas ausentes do mapa originalmente apresentado podem ser a ele acrescentadas. “As constantes interações entre o texto original e os circuitos de realimentação constroem uma pesquisa multimodal que requer rigor e complexidade e, sendo assim, envolve o conceito de fazer bricolagem.” (Ibid., p. 131).

Esse entretecimento é chamado pela autora de realimentação, funcionando como uma ruptura da totalização do pensamento, das palavras e das ações, jogando com o POETA de tal modo, que não descansam em um ponto final, ensejando possibilidades ilimitadas. Ela também funciona como trampolim à auto-organização e como antídoto ao reducionismo e à simplicidade, ao perturbar a estabilidade e o equilíbrio pela espontaneidade não linear de perguntas, desafios, conflitos e possibilidades multidirecionadas. Dentre as várias funções importantes da realimentação na bricolagem Berry menciona textualmente as seguintes:

- incluir todas as variáveis, possibilidades, contradições, incoerências, conflitos, a cumplicidade com os centros dominantes de conhecimento, crenças, valores e práticas;
- expor as localizações invisíveis de poder e dominação, processos hegemônicos e práticas;
- questionar pressupostos tidos como naturais, ocultos na linguagem, no conhecimento, nas tradições das grandes narrativas das civilizações ocidentais modernas;
- descentrar posições de autoridade e privilégio;
- confrontar verdades desconfortáveis sobre o conhecimento e as práticas legitimados, herdadas do positivismo;
- contestar, ponderar, romper, desmascarar, reformar e identificar o passado que tenha sido mal-interpretado, marginalizado, colonizado, silenciado ou perdido. (BERRY, 2007, p. 150).

A realimentação, portanto, confere à prática da pesquisa uma ampliação e uma riqueza no olhar investigativo sobre a realidade, e permitindo ao pesquisador abordá-la em sua multidimensionalidade, em seus vários níveis e na multiplicidade de camadas de expressão fenomênica, desenvolvendo condições crescentes de complexidade. Isto se dá pela abordagem da pluralidade de interpretações possíveis, da multiplicidade de discursos teóricos, da inclusão de variáveis, das orientações não lineares, das leituras semióticas de uma palavra/significante/significado, da genealogia arqueológica de conceitos, dos discursos institucionais e das políticas, dentre outras abordagens, impulsionando o *bricoleur* a várias outras direções e fontes. “A realimentação pode requerer que o bricoleur visite uma área [lista] novamente, ou uma que ainda não tenha sido considerada como disponível e necessária.” (BERRY, 2007, p. 152).

Para os fins deste trabalho, tomei como POETA o currículo médico em mudança, como questão social relevante no âmbito da Educação Médica contemporânea. O processo de navegação dentro do mapa da *Ilustração 9* terá como foco para o entretecimento do POETA escolhido duas listas (linhas cinza contínuas, sobre o mapa na figura), a saber (BERRY, 2007):

- A lista 19 (Bricolagem Teórica), a qual será trabalhada neste capítulo, usa amplo conhecimento de posições sócio-teóricas—construtivismo, construtivismo crítico, enativismo, feminismo, marxismo, neomarxismo, teoria crítica, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, estudos culturais e teoria *queer*, por exemplo—para situar e determinar os propósitos, sentidos e usos do ato de pesquisa.
- A lista 18 (Bricolagem Metodológica), a ser trabalhada nos próximos dois capítulos, que emprega muitas estratégias de coleta de dados, englobando, por exemplo, técnicas de entrevista da etnografia, métodos da pesquisa histórica, análise da linguagem discursiva e retórica, análise semiótica dos signos, análise fenomenológica da consciência e intersubjetividade, métodos da psicanálise e análise textual de documentos.

O entretecimento pela Bricolagem Teórica implicou, mais uma vez, o emprego do procedimento de *discutibilidade* enunciado por Demo (2000) tendo por escopo as categorias principais de cinco correntes teóricas: (T₁) a Teoria Crítica Pós-Moderna de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2000), (T₂) a Teoria Crítica e Resistência em Educação de Henry Giroux (2001), (T₃) a Teoria da Mudança Educacional de Ivor Goodson (2008), (T₄) a teoria da mudança educacional em Michael Fullan (2007), e (T₅) a Perspectiva Pós-moderna do Currículo em William E. Doll Jr. (1993).

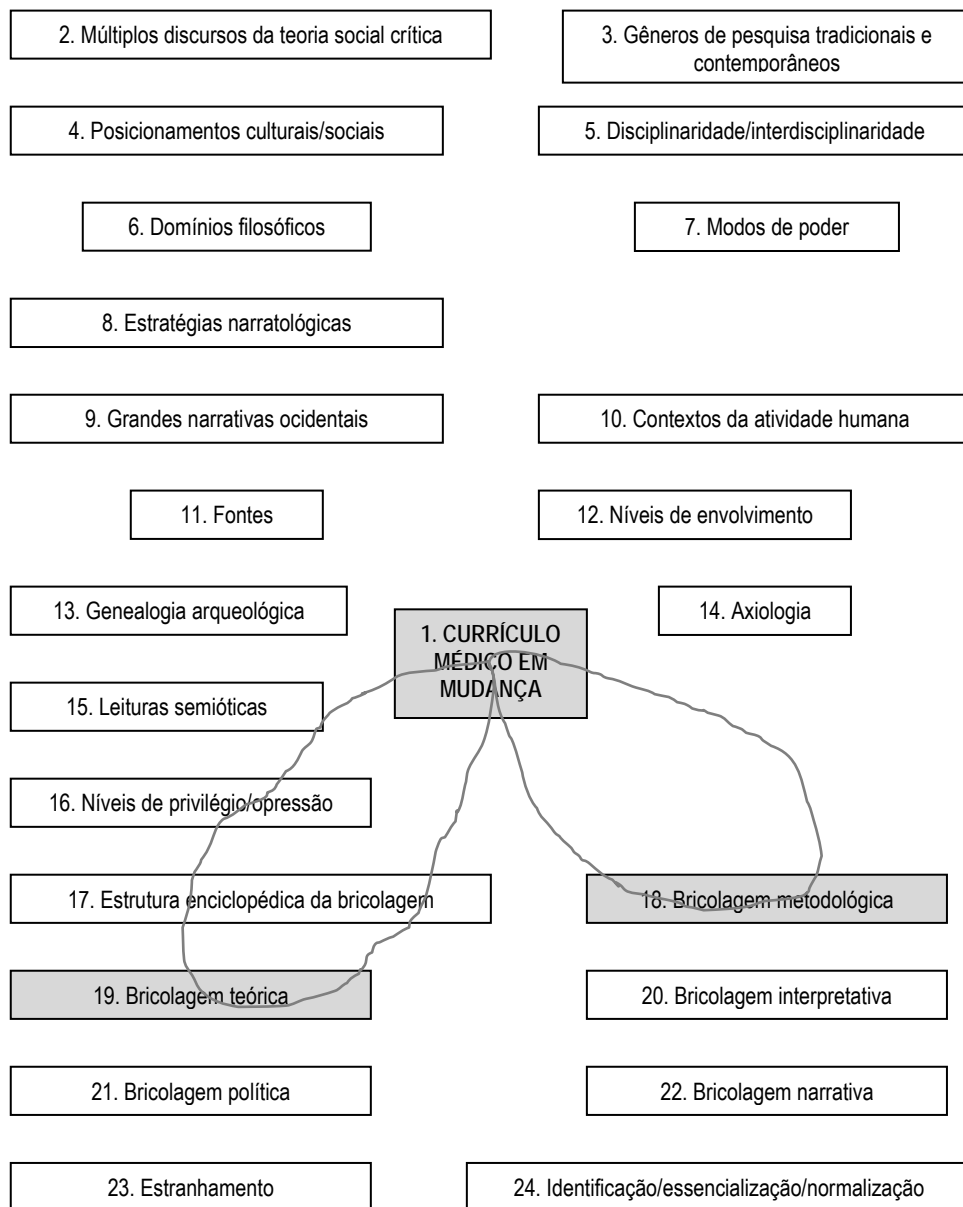


Ilustração 9 – Porta de entrada e mapa possível da bricolagem e sua aplicação nesta pesquisa
Fonte: Elaborado com base em BERRY, 2007

No âmbito da Bricolagem Teórica, decidi ampliar a lista correspondente, por entender que o entrecimento do POETA deste trabalho implica o recurso a múltiplos domínios teóricos. Nesse sentido, de acordo com Berry (2007, p. 134):

A questão é que mesmo um componente de uma área tem muitos possíveis entrecimentos para o POETA – muitos dos quais abrem o texto a conhecimentos, verdades e, por fim, ação social mais profundos, avançados e contraditórios. Seja qual for o caso, a bricolagem cria complexidade se o texto original permanece aberto à multidimensionalidade ou à ação multilógica. Esse tipo de pesquisa impede que o conhecimento e a humanidade sejam reduzidos à simplicidade e à mesmice. A pesquisa pela justiça social e a política da diferença se encontram na solidariedade, sob a rubrica da bricolagem.

Gostaria de lembrar que, na perspectiva da bricolagem, a jornada de entretencimento com base na lista 19 (Bricolagem Teórica) é singular, associando-se à historicidade do pesquisador, o qual, no processo de investigação deve adquirir consciência dela. Isso significa que o *bricoleur* reconhece que o processo de pesquisa é subjetivo, e em lugar de reprimir sua subjetividade ele tenta entender seu papel na definição da investigação.

Todos esses elementos se unem para ajudar os *bricoleurs* a refletirem sobre seus princípios de seleção de forma reflexiva quando o pesquisador entende as preferências e os pressupostos inscritos em todos os modos de investigação e todos os indivíduos que se envolvem em pesquisa. Sendo assim, um aspecto importante do trabalho do *bricoleur* é a compreensão da construção do eu, a influência desse eu na percepção e na influência desta natureza na natureza da investigação. (KINCHELOE, 2007a, p. 20-21).

Com efeito, é necessário assinalar que a bricolagem teórica que se segue está relacionada à minha trajetória biográfica, enquanto pessoa, profissional médico e de docência, e pesquisador, a qual, como indicado na introdução desta pesquisa, moldou a forma como concebo a Educação Médica e os fenômenos a ela inerentes.

5.2 Uma bricolagem teórica para a Avaliação Curricular em Educação Médica

Apresentada a perspectiva da bricolagem, quero dizer que ela, para os objetivos deste capítulo, seguirá a concepção de que a dinâmica da teoria como prática metodológica, nos termos de Bruyne *et al* (1977), pode ser descrita como o resultado da interação dos três outros pólos metodológicos, sendo o pólo teórico o seu lugar de confluência: (1) o epistemológico com sua exigência de *pertinência*, (2) o pólo morfológico com sua exigência de *coerência*, e (3) o pólo técnico com sua exigência de *realização*. Em conseqüência, sustento que na constituição da abordagem multireferencial desta pesquisa as diferentes teorias que integram este pólo teórico, com ampliação da lista de bricolagem teórica, manifestam-se de três modos complementares, conforme sejam abordadas a partir de cada um daqueles três pólos: (1) face ao pólo epistemológico, a teoria é um conjunto significativo pertinente a uma problemática da qual ele apresenta uma solução válida; (2) face ao pólo morfológico, a teoria é um conjunto coerente de proposições que fornecem um quadro explicativo e compreensivo; e (3) face ao pólo técnico, a teoria é um conjunto de hipóteses realizável.

Tendo em vista o capítulo anterior, que tratou do pólo epistemológico desta pesquisa, cabe aqui enunciar a proposição universal (*PROPOSIÇÃO 0*), que é o coração da teoria a ser aqui desenvolvida, acompanhada de suas proposições derivadas, conjunto que dá a este pólo teórico a significação de pertinência a uma problemática própria ao campo da Avaliação, de tal modo que ele atenda às exigências epistemológicas de pertinência, referindo-se ao “real” que visa interpretar:

PROPOSIÇÃO 0: UM MODELO HEURÍSTICO DE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS MÉDICOS NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO CONTEMPORÂNEO DEVE, PARA SER CAPAZ DE APREENDER O CURRÍCULO COMO FENÔMENO EDUCACIONAL/EDUCATIVO COMPLEXO E ATRAVESSADO PELAS TEIAS DO PODER, SER ESTRUTURADO, EM SUA BASE EPISTEMOLÓGICA, POR UM PARADIGMA CRÍTICO, RECONCEITUADO EM UM CONTEXTO PÓS-MODERNO, REPRESENTADO PELO PARADIGMA DO CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE E PELA TEORIA CRÍTICA PÓS-MODERNA FORMULADOS NA OBRA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS.

Proposição 0.1: A epistemologia moderna da Avaliação, analisada a partir do referencial de Gaston Bachelard, não é capaz de instruir a superação da “metáfora da fábrica”, que é o obstáculo epistemológico verbal mais persistente à resolução dos problemas postos à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade. Quando me refiro à epistemologia moderna, refiro-me também àquela fundada na teoria crítica dos primeiros frankfurtianos—Adorno, e Horkheimer e Marcuse, principalmente—ou, ainda na teoria crítica neo-moderna de Jürgen Habermas.

Proposição 0.2: Dadas as atuais condições sócio-históricas e culturais sob o capitalismo avançado, para superar a “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal, a matriz epistemológica para a conformação de modelos de avaliação do currículo médico contemporâneo deve ser uma teoria crítica reconceituada de fim de século, criticada e revisada pelos “pós-discursos” das últimas duas décadas do século XX. Numa palavra, a “metáfora da fábrica” constitui-se em um problema epistemológico moderno, cuja solução requer uma matriz epistemológica crítica reconceituada em face da perspectiva pós-moderna.

Proposição 0.3: O paradigma pós-moderno da ciência prudente para uma vida decente em Boaventura de Sousa Santos é um modelo de teoria crítica reconceituada adequado para dar conta dos problemas postos à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade numa ótica de transformação qualitativa da Avaliação como disciplina científica em relação aos seus fundamentos modernos, constituindo-se em autêntica ruptura epistemológica.

Tendo em vista essas proposições, desenvolvo adiante neste capítulo, a abordagem multirreferencial a ser utilizada nesta pesquisa, enunciando, a partir de cada referencial teórico descrito, as proposições que deles podem ser derivadas como forma de formular e explicitar o currículo médico como objeto de pesquisa avaliativa.

5.2.1 Teoria Crítica Pós-moderna em Boaventura de Sousa Santos

Como visto no capítulo anterior, a superação do obstáculo epistemológico verbal associado à “metáfora da fábrica” representa uma transição paradigmática, desde um paradigma de uma ciência moderna para um paradigma de uma ciência pós-moderna. Poderia buscar, dentro do próprio paradigma da modernidade, na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, principalmente dos primeiros *frankfurtianos*, e de Habermas, um filósofo tardio da Escola, a possibilidade de emancipação social nos modelos da *dialética do esclarecimento*, devido a Adorno e Horkheimer, ou da *dialética negativa*, devido a Adorno, ou ainda no modelo do *agir comunicativo* de Habermas. Os primeiros dois modelos são atravessados por uma *aporía*, uma vez que a própria razão que pretende ser criticada, a razão instrumental, é ela mesma que orienta os termos da crítica. Por outro lado, os primeiros *frankfurtianos* assinalaram, em seus últimos trabalhos, um profundo pessimismo quanto às perspectivas emancipatórias da Teoria Crítica no contexto do capitalismo tardio. Habermas propôs superar essa *aporía* introduzindo uma cisão na razão, que resulta na razão instrumental, orientadora da ação social estratégica e na razão comunicativa, orientadora do agir comunicativo. Essa proposta do autor tem sido objeto de crítica, por ser considerada irrealizável no quadro social atual. Pessoalmente, julgo que a questão do poder é tangenciada na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas. Os micropoderes, analisados magistralmente por Michel Foucault, tornam distante a oportunidade de uma situação ideal de fala, e um agir comunicativo autêntico e emancipatório. Ao tentar conciliar as potencialidades de ambas as perspectivas, Honneth introduz o conceito de luta por reconhecimento em sua Teoria Crítica da Sociedade. Contudo, como visto, a perspectiva de Honneth apresenta um déficit político, ligado à constituição de espaços onde a luta por reconhecimento possa se dar de modo a ser reconhecida como questão moral coletiva. Daí utilizar-me da perspectiva epistemológica e teórica de Boaventura Sousa Santos, no sentido de uma Teoria Crítica Pós-moderna, orientada por um paradigma de uma *ciência prudente para uma vida decente*. Mas que é a teoria crítica na acepção desse autor?

Para ele (SANTOS, 2000, p. 23), a teoria crítica é:

Toda a teoria que não reduz a “realidade” ao que existe. A realidade qualquer que seja o modo como é concebida é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que portanto há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação.

Mas apesar de situar o seu trabalho sociológico no veio da tradição crítica, Santos reconhece a dificuldade em construir uma teoria crítica em termos modernos, que pode ser expressa do modo que se segue. (1) As promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, transformaram-se em problemas para os quais parece não haver solução com os recursos que a mesma modernidade disponibiliza. Ademais, (2) o fato de não haver soluções modernas é indicativo de que provavelmente não há problemas modernos, como também não houve, antes deles, promessas da modernidade, havendo, pois, que se aceitar e celebrar o que existe. Segue, pois, que (3) a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente, e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma Teoria Crítica Pós-moderna.

A Teoria Crítica Pós-moderna em Santos (2000), para atender às exigências da transição de paradigmas conforme visto no capítulo anterior, diverge da tradição crítica moderna em três aspectos fundamentais:

- Enquanto que a teoria crítica moderna é subparadigmática, ou seja, procura desenvolver as possibilidades emancipatórias ainda dentro do paradigma da modernidade, a Teoria Crítica Pós-moderna tem de assumir uma posição paradigmática, no sentido de que a partir de uma crítica radical ao paradigma dominante, e com recurso à imaginação utópica, pode desenhar os primeiros traços de horizontes emancipatórios novos.
- Enquanto que na teoria crítica moderna tem-se como objetivo do trabalho crítico criar desfamiliarização em relação ao que está estabelecido e convencionalmente aceito como normal, virtual, inevitável e necessário, na Teoria Crítica Pós-moderna a desfamiliarização é concebida como um momento de suspensão necessário para criar uma nova familiaridade, transformando-se a própria teoria em um novo senso comum, um senso comum emancipatório.
- Enquanto que a teoria crítica moderna, ao identificar e denunciar as opacidades, falsidades e manipulações do que critica, não se questiona no ato de questionar nem aplica a si própria o

grau de exigência com que critica, a Teoria Crítica Pós-moderna parte do pressuposto de que o que se diz acerca do que se diz é sempre mais do que se sabe acerca do que se diz, devendo a auto-reflexividade percorrer criticamente o caminho da crítica.

Essa tripla divergência converge para o fato de que a conformação de uma Teoria Crítica Pós-moderna enseja começar pela crítica do próprio conhecimento, partindo de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada pela modernidade que é o conhecimento-emancipação. Como visto no capítulo anterior, o conhecimento-emancipação caminha do colonialismo para a solidariedade, a qual é o conhecimento-reconhecimento, cujo processo de constituição implica progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à de sujeito. Nesse aspecto, entendo que a Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos permite superar o déficit político da Teoria Crítica de Axel Honneth, uma vez que no seu esforço teórico ele propõe apontar novos caminhos de síntese, tomando como método, por um lado, a citação de tudo o que de positivo existiu na experiência histórica da nossa contemporaneidade, por mais negativa que tenha sido, e, por outro, a disponibilidade para identificar o que de novo caracteriza o tempo presente e dele faz verdadeiramente o nosso tempo. Para tanto, nesse esforço, ele inclui uma *nova teoria da democracia* que permita reconstruir o conceito de cidadania, uma *nova teoria da subjetividade* que permita reconstruir o conceito de sujeito e uma *nova teoria da emancipação* que não seja mais do que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação da prática social levada a cabo pelo *campo social da emancipação* (SANTOS, 1999).

A nova teoria da democracia formulada pelo autor em dois de seus livros (SANTOS, 1999; SANTOS; AVRITZER, 2005) pressupõe uma democracia participativa de alta densidade, a qual, em linhas gerais:

Deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. Esse novo campo político não é, contudo, um campo amorfo. Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada. As diferenças entre as relações de poder são o princípio da diferenciação e estratificação do político. Enquanto tarefa analítica e pressuposto a ação prática, é tão importante a globalização do político como a sua diferenciação. (SANTOS, 1999, p. 271).

Nesse desiderato, a democracia como prática política é fortalecida através de três procedimentos (SANTOS; AVRITZER, 2005): (1) fortalecimento da demodiversidade, que implica que não existe nenhum motivo para a democracia assumir uma só forma; (2) fortalecimento da articulação contra-hegemônica entre o local e o global, significando que novas experiências democráticas precisam de apoio de atores democráticos transnacionais nos casos onde a democracia é fraca; (3) ampliação do

experimentalismo democrático, significando que para a pluralização cultural, racial e distributiva da democracia é necessário que se multipliquem experimentos em todas essas direções.

Por sua vez, a nova teoria da subjetividade, entendida como simultaneamente individual e coletiva, que emerge desse empreendimento deve ser capaz de explorar, e de querer explorar, as possibilidades emancipatórias da transição paradigmática epistemológica e societal que tem lugar no tempo presente:

Tal é a subjetividade emergente: por um lado, tem de se conhecer a si mesma e ao mundo através do conhecimento-emancipação, recorrendo a uma retórica dialógica e a uma lógica emancipatória; por outro lado, tem de ser capaz de conceber e desejar alternativas sociais assentes na transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada e na transformação das ordens jurídicas despóticas em ordens jurídicas democráticas (SANTOS, 2000, p. 345).

É sob essa perspectiva que Boaventura de Sousa Santos, no concerto de sua Teoria Crítica Pós-moderna, vê o potencial emancipatório da subjetividade, aliada a um novo conceito de cidadania, na base uma nova teoria da democracia. Desnecessário falar do papel que as ciências sociais renovadas jogam nesse processo.

Para desincumbir-se dessa tarefa, exigem-se ciências sociais renovadas, no âmbito de um novo paradigma científico, identificado pelo autor como pós-moderno, e nomeado como 'paradigma da ciência prudente para uma vida decente', cujo quadro de referência é fundamentalmente compreensivo.

5.2.1.1 A hermenêutica como quadro de referência para a análise da ciência pós-moderna

Na conformação do espaço metodológico quadripolar, Bruyne *et al* (1977), ao refletirem sobre os modos de clarificação e de orientação das teorias científicas em ciências sociais, eles formulam a noção de 'quadros de referência', que, nas proximidades da prática teórica, constituem uma espécie de matriz disciplinar que reagrupa um conjunto de paradigmas¹⁵. Tal é feito, no conjunto da metodologia, reagrupando-se sob quatro 'matrizes disciplinares' principais (positivismo, compreensão, estruturo-

¹⁵ O termo 'paradigma', empregado pelos autores, corresponde àquele formulado por Kuhn (1998), ou seja, o conjunto de conhecimentos científicos universalmente reconhecidos, que, durante certo período de tempo, no qual a ciência por ele determinada é dita normal, fornece a um grupo de pesquisadores problemas-tipo e os modos de sua solução. O 'paradigma', portanto, "pode tratar-se de protocolos informais que, freqüentemente, não tomam a forma de regras explícitas, mas que nem por isso deixam de condicionar e de orientar toda prática teórica ou mesmo o trabalho da pesquisa em sua totalidade. [...] Ele realiza de algum modo uma codificação das «intuições» dos pesquisadores e permite uma intersubjetividade maior, uma compreensão mais fácil através de uma comunicação melhor entre eles." (BRUYNE *et al*, 1977, p. 133).

funcionalismo, estruturalismo) os principais paradigmas que agrupam as convicções metodológicas maiores partilhadas pelos diferentes grupos de especialistas em ciências sociais.

O quadro da compreensão, mencionado como um dentre quatro pelos autores, visa compreender e explicitar o sentido da atividade social individual e coletiva enquanto realização de uma intenção, justificando-se na medida em que a ação humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores e a resultante de motivações. Nesse sentido, e entendendo a ciência como atividade social e coletiva, confrontada com a crise do paradigma moderno, Santos (1989) propõe, como quadro de referencia para a compreensão e a explicitação do sentido da atividade científica, no concerto da sua Teoria Crítica Pós-moderna, a 'hermenêutica diatópica'.

Disse anteriormente, com Granger (1994), que toda ciência produz uma linguagem simbólica que lhe é própria. Também discuti, com Boaventura de Sousa Santos, o campo metodológico de um paradigma científico emergente, que, em muitos aspectos, é atravessado por um quadro de referência compreensivo, seja com respeito à diversidade epistemológica do mundo, seja à demanda por uma trans-linguagem da ciência, ou ainda às necessidades de resgatar a dimensão subjetiva da ciência e de converter o conhecimento científico em senso comum. E entendendo que a tarefa de uma epistemologia da ciência na contemporaneidade é romper com a epistemologia que compõe o projeto sócio-cultural da modernidade, ensejando mudanças paradigmáticas desde uma ciência moderna para uma ciência pós-moderna¹⁶, direi com Santos (1989) que essa epistemologia é, por conta do quadro de referência que deve permeá-la, necessariamente hermenêutica.

O desenvolvimento deste tema central é pautado pelo princípio de que, qualquer que seja a opção epistemológica sobre o que a ciência faz, a reflexão sobre a ciência que se faz não pode escapar ao círculo hermenêutico, o que significa, antes de mais, não poderemos compreender qualquer das suas partes (as diferentes disciplinas científicas) sem termos alguma compreensão de como "trabalha" o seu todo e, vice-versa, não poderemos compreender a totalidade sem termos alguma compreensão de como "trabalham" as suas partes. (SANTOS, 1989, p. 11-12).

¹⁶ Santos (1999) defende essa tese em oposição a Habermas (2000) que sustenta que o projeto sócio-cultural da modernidade é incompleto, podendo ser realizado com os recursos e com os instrumentos analíticos, políticos e culturais desenvolvidos pela modernidade. Enquanto que em Santos (1989; 1999) as antinomias do capitalismo tardio ensejam mudanças paradigmáticas, desde um paradigma moderno a um paradigma pós-moderno, em Habermas (1984; 1987; 2000) tais antinomias ensejam mudanças subparadigmáticas, ou seja, dentro do próprio paradigma moderno.

Essa perspectiva é concordante com as novas direções da epistemologia, entre as quais se situa aquela que propõe que a *hermenêutica é uma epistemologia alternativa*. Um ensaio escrito por Merold Westphal (WESTPHAL, 2008) sustenta, a partir do pensamento de Richard Rorty, que a epistemologia caminha de uma concepção fundacionalista para uma concepção hermenêutica, esta não mais limitada à interpretação de textos, mas concebida como uma reflexão sobre a natureza e os limites do conhecimento humano, entendendo toda cognição como interpretação. Nesse sentido, a epistemologia

é uma espécie diametralmente oposta às epistemologias fundacionalistas, mas pertence ao mesmo gênero precisamente porque, como estas, é uma metateoria sobre como deveríamos entender as afirmações cognitivas do senso comum, das ciências naturais e sociais e até mesmo da metafísica e da teologia. (WESTPHAL, 2008, p. 648).

Assim, de modo diverso ao de Rorty (2008), que afirma ser a hermenêutica uma alternativa à epistemologia, Westphal argumenta que ela representa, de fato, a substituição de um tipo de epistemologia por outro, sendo abandonada, com isso, a busca pela certeza de um conhecimento situado num ponto Alfa ou Ômega além da interpretação.

Alinhado com essa perspectiva, mas indo além dela por não se restringir à hermenêutica do ato epistemológico de cognição, mas incluindo na tarefa hermenêutica a própria pragmática científica, Santos (1989) sustenta que a reflexão hermenêutica torna-se necessária por dois motivos: (1) para reduzir o distanciamento e a estranheza do discurso científico que ocorre no próprio interior da comunidade científica, na medida em que o avanço da especialização torna impossível ao cientista compreender o que se passa a sua volta, no âmbito das outras disciplinas; e (2) para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável em relação à vida cotidiana, num objeto familiar e próximo, sendo capaz de comunicar ao cidadão comum as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles. Nesse desiderato, o papel do círculo hermenêutico, tal como assinalado pelo autor, cumpre-se de dois modos.

- Desconstruindo um a um os diferentes objetos teóricos que a ciência constrói sobre si própria e, com eles, as diferentes imagens que dá de si, a fim de tornar compreensível por qual razão foram construídos esses objetos e não outros.
- Desconstruindo a própria ciência, através da atenuação do desnivelamento dos discursos, da superação da dicotomia contemplação/ação e de um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade.

Em síntese, o *paradigma da ciência prudente para uma vida decente*, pretende dar conta das distintas linguagens da ciência, e destas relativamente à linguagem do senso comum, com recurso à hermenêutica. As linguagens L₁, L₂, L₃, L₄ e L₅, sistemas simbólicos que formalizam, respectivamente, as teorias T₁, T₂, T₃, T₄ e T₅, são interpretadas com recurso ao círculo hermenêutico e traduzidas de tal modo a aprofundar a compreensão sobre a realidade em escopo, aqui referida ao currículo em suas dimensões educacional e educativa. E, ademais dessa tarefa, deve-se ainda empreender, no processo avaliativo, conduzido através do pólo técnico, um processo hermenêutico para operar a dupla ruptura epistemológica, transformando tanto a avaliação quanto o senso comum integrante do cenário avaliado. A resultante é um senso comum esclarecido com base na avaliação e uma avaliação prudente, capaz de criar uma nova forma de conhecimento que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida, e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída e a serviço da emancipação.

Mas qual a natureza procedimental dessa hermenêutica? Como ela se relaciona à reflexão teórico-explicativa empreendida pela Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos? Como visto no pólo epistemológico deste trabalho, a razão cosmopolita, alternativa proposta por esse autor ao modelo de racionalidade que preside à ciência moderna—a razão indolente—, funda três procedimentos metodológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Para tanto, ele parte de três pontos:

Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro. (SANTOS, 2004b, p. 779).

5.2.1.2 A sociologia das ausências

Seguindo-se a sua crítica à *razão metonímica* (descrita neste trabalho no capítulo anterior), que segundo o autor ainda é dominante, apesar de epistemologicamente desacreditada, ele sugere, como modo de ampliar o mundo e dilatar o presente, a consecução de um procedimento que ele denomina de *sociologia das ausências*

trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais

convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2004b, p. 786).

A *sociologia das ausências*, do ponto de vista metodológico, guarda similitudes com a *pesquisa genealógica* de Foucault (1999), que visa dessujeitar os saberes sepultados da erudição e os saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências, que se constituíam no saber histórico das lutas, mantido sob tutela. A genealogia de Foucault é, a um só tempo, a redescoberta exata das lutas e a memória bruta dos combates, cuja condição de possibilidade é a revogação da tirania dos discursos englobadores, com sua hierarquia e com todos os privilégios das vanguardas teóricas. A atividade genealógica

trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretende filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. [...] Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (FOUCAULT, 1999, p. 13-14).

Essa perspectiva *foucaultiana*, retomada por Boaventura de Sousa Santos, é de fundamental importância para a conformação do pensamento epistemológico pós-moderno, e, desde um ponto de vista heurístico, permite manter os pesquisadores vinculados à tradição crítica das ciências sociais na busca da emancipação. Creio, contudo, que Santos (2004b) é mais efetivo em sua proposição, porque a vincula a uma tradição hermenêutica, que foge às armadilhas da abordagem estrutural, e que concede ao ator social uma possibilidade de enxergar as possibilidades de resistência no âmbito de seu campo de agência, permitindo-lhe ver o que é subalterno nesse campo ao passo em que olha a relação de subalternidade. Enquanto que em Foucault, que, na visão de Santos (2000) fez a última grande tentativa de produzir uma teoria crítica moderna, o indivíduo no social é compreendido como um sujeito que é efeito da própria relação de subalternidade, consistindo na face individual do processo de normalização de que as ciências humanas são peça central, em Santos ele é um ator capaz de ver essa relação e desacoplar-se dela com os recursos que as ciências sociais, renovadas a partir de um *conhecimento-emancipação* oferecem.

A riqueza da sociologia das ausências consiste na percepção múltipla do não existir. De fato, ele reconhece que a razão metonímica produz a não-existência sob muitas lógicas e processos, que são manifestações daquela mesma monocultura racional. A produção da não-existência ocorre sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível, podendo-se distinguir cinco lógicas ou modos de produção:

- **Lógica derivada da monocultura do saber e do rigor do saber:** Modo de produção mais poderoso, consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura.
- **Lógica derivada da monocultura do tempo linear:** Consiste na idéia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Esta lógica produz a não-existência declarando atrasado tudo o que é assimétrico em relação ao que é declarado avançado.
- **Lógica da classificação social:** Assentada na monocultura e na naturalização das diferenças, consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. De acordo com essa lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural.
- **Lógica da escala dominante:** Nos termos desta lógica, a escala adotada como primordial determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas. No âmbito desta lógica, a não-existência é produzida aprisionando-se as realidades definidas como particulares ou locais em escalas referentes ao mundo universal ou global.
- **Lógica produtivista:** Assentada na monocultura dos critérios de produtividade capitalista, consiste no entendimento de que o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável, sendo a produtividade o critério que melhor serve a esse objetivo. A não-existência é produzida aqui sob a forma do improdutivo.

As cinco formas sociais de não-existência—o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo—conformam realidades que estão apenas presentes como obstáculos àquelas que contam como importantes—as realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas—, sendo, portanto, formas irreversivelmente desqualificadas de existir. No âmbito da razão metonímica, a produção social dessas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente, com o conseqüente desperdício da experiência. Nesse contexto, a finalidade da sociologia das ausências é identificar o cerne dessa subtração e dessa contração, de modo que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, tornem-se presentes, no sentido de serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas. Com isso, são criadas as

condições para ampliar o campo das experiências credíveis no mundo e no tempo presentes, contribuindo, pois, para ampliar o mundo, pelo aumento das possibilidades de experimentação social no futuro, e dilatar o presente, pela expansão do que é considerado contemporâneo.

Mas como proceder à sociologia das ausências? Segundo Santos (2004b), ela parte de duas indagações: (1) Por que uma concepção tão estranha e tão excludente de totalidade obteve tão grande primazia nos últimos duzentos anos? (2) Como identificar os modos de confrontar e superar essa concepção de totalidade e a razão metonímica que a sustenta? Considerando que as diversas vertentes de teoria crítica, dos estudos sociais e culturais da ciência, da crítica feminista, da desconstrução, dos estudos pós-coloniais, entre outros, abordaram a primeira indagação, o autor concentra-se na segunda, pondo em questão cada uma das cinco lógicas ou modos de produção de ausência supramencionados. Tal questionamento dá-se com referência a cinco ecologias, que caracterizam em seu conjunto a idéia de multiplicidade e de relações não destrutivas entre os agentes imbuídos das práticas sociais:

- **Ecologia de saberes:** Partindo-se do princípio de incompletude de todos os saberes, a lógica da monocultura do saber e do rigor científico tem de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica, permitindo-se com isso o diálogo e a disputa epistemológica entre os diferentes saberes.
- **Ecologia das temporalidades:** A lógica da monocultura do tempo linear deve ser confrontada com a idéia de que o tempo linear é uma entre muitas concepções do tempo, libertando-se as práticas sociais do seu estatuto de resíduo, restituindo-lhes a temporalidade própria e, assim, (1) a possibilidade de desenvolvimento autônomo, (2) a inteligibilidade das práticas e as sociabilidades que se pautam por elas, e (3) a credibilização argumentativa e política dos objetos.
- **Ecologia dos reconhecimentos:** A desqualificação dos agentes produzida prioritariamente pela lógica da classificação social é confrontada por uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais, constituindo-se, pela desconstrução da diferença e da hierarquia, uma ecologia das diferenças feita de reconhecimentos recíprocos.
- **Ecologia das trans-escalas:** A lógica da escala global é confrontada com o exercício da imaginação cartográfica, que permite ver em cada escala de representação não só o que o que ela mostra como também o que ela oculta, detectando-se, portanto, as articulações

locais/globais, e, com isso, possibilitando tanto a desglobalização do local relativamente à globalização hegemônica quanto, eventualmente, a reglobalização contra-hegemônica.

- **Ecologia da produtividade:** A lógica produtivista é confrontada com a recuperação e a valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas auto-geridas, da economia solidária, etc., pondo diretamente em questão o paradigma do desenvolvimento e do crescimento econômico infinito e a lógica da primazia dos objetivos de acumulação sobre os objetivos de distribuição que sustentam o capitalismo global.

Segundo Santos (2004b), comum a todas essas cinco ecologias é a idéia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe, a qual caracteriza a sua própria concepção de teoria crítica. Para o seu exercício, no âmbito crítico-normativo, exige-se, de acordo com o autor, uma imaginação sociológica de dois tipos: (1) epistemológica, que permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas; e (2) democrática, que permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais. Ambos os tipos de imaginação sociológica têm uma face desconstrutiva e uma face reconstrutiva. A primeira face concerne à crítica às cinco lógicas da razão metonímica, enquanto que a segunda é constituída pelas cinco ecologias supramencionadas.

5.2.1.3 A sociologia das emergências

Seguindo-se, por seu turno, à crítica da *razão proléptica* (também descrita no capítulo anterior), Santos (2004b) propõe ainda, como forma de contrair o futuro visando contribuir para a dilatação do presente, uma *sociologia das emergências*:

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado. (SANTOS, 2004b, p. 794).

O autor utiliza o conceito de 'Ainda-Não' (*Noch Nicht*) proposto por Ernest Bloch para presidir à sociologia das emergências. Comentando a crítica que Bloch faz à dominância dos conceitos de Tudo (*Alles*) e Nada (*Nichts*) sobre a filosofia ocidental, a qual confere a esta uma estabilidade de pensamento, Boaventura de Sousa Santos procura, com aquele filósofo, resgatar o 'possível', o mais incerto e o mais ignorado conceito daquela filosofia, como fonte de revelação da totalidade inesgotável do mundo. Para dar conteúdo teórico a tal conceito, Bloch introduz os conceitos de 'Não', que é a falta

de algo e a expressão da vontade de superar essa falta, e de 'Ainda-Não', que é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata, exprimindo, de forma complexa, o que existe apenas como tendência, como um movimento latente no processo de manifestar-se. O 'Ainda-Não' é o conceito basilar para a *sociologia das emergências*, representando, objetivamente, por um lado a capacidade (potência) e, por outro, a possibilidade (potencialidade), a qual tem um componente de escuridão que reside na origem dessa possibilidade no mundo vivido que nunca é inteiramente visível para si próprio, bem como um componente de incerteza que resulta de uma dupla carência: (1) o conhecimento apenas parcial das condições que podem concretizar a possibilidade, e (2) o fato de essas condições só existirem parcialmente. Para Santos (2004b, p. 795):

O Ainda-Não inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou a possibilidade do desastre ou perdição (*Unheil*). Esta incerteza faz com que toda a mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. É esta incerteza que, em meu entender, ao mesmo tempo que dilata o presente, contrai o futuro, tornando-o escasso e objeto de cuidado. Em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece: *carpe diem*.

Nesse sentido, duas idéias são fundamentais na conformação da *sociologia das ausências*: (1) a afirmação de que a possibilidade é o movimento do mundo, e (2) a constatação de que a axiologia do progresso deve ser substituída pela axiologia do cuidado.

Com respeito à primeira idéia, Santos (2004b) destaca que o papel da *sociologia das emergências* é investigar as alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Trata-se, pois, (1) de ampliar o presente, juntando ao real ampliado pela *sociologia das ausências* as possibilidades e as expectativas futuras que ele comporta; e (2) de contrair o futuro por um 'Ainda-Não' que, longe de ser um futuro vazio e infinito, é concreto, sempre incerto e em perigo. Com efeito, a sociologia das emergências procede à ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o 'Ainda-Não') sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de concretizar o futuro possível inscrito no presente e que se expressa como esperança. Aqui também, o exercício crítico-normativo desse procedimento implica o uso da imaginação sociológica com um duplo objetivo: (1) conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança, e (2) definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições.

No que tange à segunda idéia, partindo do pressuposto de que o 'Ainda-Não' tem sentido, enquanto possibilidade, mas não tem direção, sendo de fato incerto e perigoso, podendo terminar tanto em esperança quanto em frustração, sendo impossível blindar a primeira contra a segunda, Santos (2004b) sustenta que é imperativo cuidar do futuro. Isto se faz substituindo-se a axiologia do progresso pela axiologia do cuidado. A axiologia do progresso, instruída pela *razão proléptica*, polarizou a discrepância entre experiências e expectativas, assegurando que por mais miseráveis que possam ser as experiências presentes, não se impede a ilusão e as expectativas radiosas. A axiologia do cuidado, por outro lado, permite à sociologia das emergências buscar uma relação mais equilibrada entre experiência e expectativa, propondo, na verdade, uma nova semântica das expectativas, que não são minimizadas, mas radicalizadas em possibilidades e capacidades reais presentes em um dado contexto:

As expectativas legitimadas pela sociologia das emergências são contextuais porque medidas por possibilidades e capacidades concretas e radicais, e porque, no âmbito dessas possibilidades e capacidades, reivindicam uma realização forte que as defenda da frustração. São essas expectativas que apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais. (SANTOS, 2004b, p. 798).

Cabe assinalar que a axiologia do cuidado é exercida tanto no âmbito da sociologia das emergências quanto no da sociologia das ausências, e carrega em si uma dimensão ética. Nesse sentido, ela depende da qualidade da sua dimensão subjetiva, que, na sociologia das ausências é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício da experiência, e, na sociologia das emergências, é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades.

Do ponto de vista metodológico, a sociologia das emergências opera uma amplificação simbólica ao analisar numa determinada prática, experiência ou forma de saber, o que nelas existem apenas como tendência ou possibilidade futura, agindo tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades, identificando sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe. Trata-se, enfim, de investigar também uma ausência: a de uma possibilidade futura ainda por identificar e uma capacidade ainda não plenamente formada para levar a cabo.

Para finalizar, é necessário dizer que as duas sociologias estão estreitamente associadas, uma vez que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo, mais experiências são possíveis no futuro. E ambas se completam com o procedimento da *tradução*.

5.2.1.4 A tradução

O trabalho de tradução é complementar ao da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, as quais fazem aumentar enormemente, quando em operação, o número e a diversidade de experiências disponíveis e possíveis à prática social. Tal aumento faz emergir dois problemas complexos: (1) a extrema fragmentação ou atomização do real e (2) a impossibilidade de conferir sentido à transformação social, os quais implicam na tarefa de dar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por tal multiplicidade e diversidade. O trabalho de tradução pretende dar conta desses problemas, partindo (1) do princípio de que a justiça global não é possível sem uma justiça cognitiva global, (2) da perspectiva pós-moderna de uma teoria geral da impossibilidade de uma teoria geral, e (3) da necessidade de empreender a tarefa não apenas de identificar novas totalidades dentro de um mundo inesgotável e de adotar outros sentidos para a transformação social, mas, principalmente, de propor novas formas de pensar essas totalidades e de conceber esses sentidos. Para Santos (2004b, p. 802):

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes.

O trabalho de tradução, segundo o autor, incide tanto sobre os saberes quanto sobre as práticas e os agentes desta. No primeiro tipo de tradução (entre saberes), ela assume a forma de uma hermenêutica diatópica, que consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas. A hermenêutica diatópica parte da idéia de que todas as culturas são incompletas, podendo, portanto, ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto mútuo. No segundo tipo de tradução (entre práticas sociais e seus agentes), ela tem por objeto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades, visando criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação. Somente através da inteligibilidade recíproca das práticas é que é, portanto, factível avaliá-las e definir as possíveis alianças entre elas. Uma das conseqüências mais importantes dessa dupla operacionalidade da tradução é a potencial conversão de saberes e práticas não-hegemônicos em contra-hegemônicos:

O potencial anti-sistêmico ou contra-hegemônico de qualquer movimento social reside na sua capacidade de articulação com outros movimentos, com as suas formas de organização e os seus objectivos. Para que essa articulação seja possível, é necessário que os movimentos sejam reciprocamente inteligíveis. (SANTOS, 2004b, p. 806).

Nesse sentido, o trabalho de tradução é muito complexo, e isto se atribui não só à diversidade de culturas e saberes e de movimentos e organizações envolvidos, como, sobretudo, à sua natureza intelectual, política e emocional, podendo ser elucidado a partir da resposta às seguintes questões:

- Que traduzir? O conceito fulcral na resposta a esta questão é o de 'zona de contato', definida como o campo social onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, se chocam e interagem. Nas zonas de contato cabe a cada prática cultural decidir os aspectos que devem ser selecionados para confronto multicultural.
- Entre quê traduzir? A seleção dos saberes e das práticas entre os quais se realiza o trabalho de tradução é sempre resultado de uma convergência ou conjugação de sensações de experiências de carência, de inconformismo, e da motivação para superá-las de uma forma específica.
- Quando traduzir? Também aqui, o conceito de 'zona de contato' é importante. Nas zonas de contato, deve haver uma conjugação de tempos, ritmos e oportunidades, cuidando-se para que a simultaneidade do contato, em face das diferentes temporalidades que nelas intervêm, não signifique a canibalização e o colapso da história.
- Quem traduzir? O trabalho de tradução deve ser sempre realizado entre representantes dos distintos grupos sociais, uma vez que os saberes e as práticas sociais só existem na medida em que são usados ou exercidos por grupos sociais. Como o trabalho de tradução, do mesmo modo que o trabalho argumentativo, exige capacidade intelectual, os tradutores de cultura devem ser intelectuais cosmopolitas.
- Como traduzir? O trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência. Ele parte dos *topoi*, ou seja, dos lugares comuns que constituem o consenso básico que torna possível o dissenso argumentativo, e que, no caso da tradução, são próprios de cada saber ou de cada cultura. Esses *topoi* são trazidos às zonas de contato para a construção de novos *topoi* que são a elas adequados bem como à situação de tradução.

Em síntese, a Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos, quando aplicada à Avaliação, deriva proposições relativas tanto ao propósito desta, quanto aos papéis que ela joga na atividade curricular, conforme segue:

Proposição 1: Toda avaliação de currículo está imbuída do propósito de esclarecer o senso comum, onde tem lugar a avaliação informal, que passa então a ter melhores condições de dar conta dos complexos problemas educacionais/educativos inerentes ao currículo.

Proposição 1.1: Tendo em vista esse propósito, à avaliação curricular são atribuídos os seguintes papéis:

Proposição 1.1.1: Identificar, no âmbito do currículo, o cerne da subtração da diversidade das experiências, dos saberes e das práticas curriculares, de modo que as experiências, os saberes e as práticas produzidos como ausentes, seja na construção histórica do currículo pré-ativo, seja no currículo interativo, sejam libertadas das relações de produção das ausências, e, por essa via, tornem-se presentes, no sentido de serem considerados alternativas às experiências, aos saberes e às práticas hegemônicas;

Proposição 1.1.2: Analisar numa determinada experiência, prática ou forma de saber curriculares, o que nela(s) existe(m) apenas como tendência ou possibilidade futura, agindo tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades, identificando sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe no âmbito do currículo; e

Proposição 1.1.3: Traduzir os diferentes mundos-da-vida normativos, saberes e práticas curriculares no âmbito das zonas de contato de um dado campo social educacional/educativo, visando o mútuo enriquecimento das experiências, dos saberes e das práticas curriculares.

5.2.2 Pedagogia crítica e teoria crítica e resistência em Educação em Henry Giroux

Segundo Creswell (2007a), todo trabalho de pesquisa deve explicitar as suposições do pesquisador sobre o que vão apreender durante a investigação. Trata-se de um dos componentes das 'alegações de conhecimento' dos pesquisadores (o outro se refere às suposições sobre como vão apreender os fenômenos em estudo). No plano filosófico, Guba (1990), ao cunhar sua versão do termo 'paradigma', indica que o pesquisador deve partir de sua crença sobre o que é a realidade a partir da qual são construídos os objetos de investigação (questão ontológica). Seguindo essas orientações, na pesquisa em Educação o pesquisador deve deixar explícitas suas crenças e suposições sobre a sua natureza enquanto prática social. Portanto, é necessário, de minha parte, ao propor um modelo de avaliação de currículos médicos em mudança, fenômeno inerente à Educação, indicar as crenças e as suposições das quais parti nesse desiderato. E elas se vinculam à Pedagogia Crítica, reconceituada, desde um ponto de vista pessoal, em termos pós-modernos.

Daí que penso em tomar de Henry Giroux algumas categorias capazes de elucidar as dimensões associadas àquele fenômeno. Fá-lo-ei focando em duas análises empreendidas por esse autor em sua obra mais significativa (GIROUX, 2001), a primeira delas concernente ao 'currículo oculto' e a segunda, à 'escolarização'. Mas, antes, quero explicitar dois conceitos fundamentais propostos pelo autor que, de certo modo, presidem suas análises posteriores quanto aos pressupostos epistemológicos das teorias sobre aqueles dois fenômenos.

Ao explicitar os fundamentos teóricos da teoria e da prática educacionais, Giroux (2001) introduz os conceitos de 'racionalidade', 'problemática', 'ideologia' e 'poder' que, associados, politizam as relações entre conhecimento e legitimação das forças sócio-políticas existentes em uma dada sociedade, clarificando as interconexões entre uma racionalidade dominante e as instituições que operam em uma determinada sociedade, em um momento histórico particular, para reproduzi-la.

A 'racionalidade' é um constructo que significa um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam a forma como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior, subjacente ao qual está um conjunto de interesses que define e limita como a pessoa reflete sobre o mundo (GIROUX, 2001). Trata-se não apenas de um modo de constituir as pretensões de verdade comandadas por seus pressupostos principais e pelas práticas daí decorrentes, mas também de uma visão de mundo dominante de uma determinada sociedade em um momento particular da história. Com esse enfoque metodológico, o conceito de racionalidade permite clarificar as interconexões que existem entre um modo de racionalidade dominante e as instituições que operam a reprodução de uma determinada sociedade. "Tais interconexões politizam a noção de racionalidade, questionando como a ideologia apóia, medeia ou se opõe à configuração de forças sócio-políticas existentes, que utilizam a racionalidade dominante para legitimar e sustentar sua existência." (Ibid., p. 171).

Ele distingue três modos de racionalidade que caracterizam a maior parte dos modelos educacionais, "obrigando" de uma forma não mecanicista:

- A racionalidade técnica, que está ligada aos princípios de controle e certeza, tendo por características: (1) validação empírica, (2) neutralidade quanto a valores, (3) linearidade processual (das causas para os efeitos), e (4) predizibilidade.
- A racionalidade hermenêutica, que não toma como ponto de partida a produção do conhecimento monológico, mas na intencionalidade e no significado, ou seja, num interesse em entender os padrões comunicativos e simbólicos da interação intersubjetiva.

- A racionalidade emancipatória, que, sem renunciar à primazia da intencionalidade e do significado, que é central aos interesses hermenêuticos, tem por objetivo criticar aquilo que é restritivo e opressor, enquanto ao mesmo tempo apóia a ação a serviço da liberdade e do bem-estar individual.

Já 'problemática' é um constructo que, em estando contido nos modos de racionalidade, amplia esta noção ao sugerir que qualquer modo de racionalidade pode ser visto como um quadro de referência teórico, cujo significado pode ser entendido analisando-se tanto o sistema de questões que comanda as respostas dadas, quanto à ausência dessas questões que existem para além da possibilidade de tal quadro de referência. Assim, um modo de racionalidade pressupõe sua problemática particular, consistindo ambas não apenas em resposta à lógica interna da problemática, como também às lutas, tensões e problemas objetivos suscitados pelo tempo histórico em que a problemática opera, instruída pela racionalidade dominante.

Outro constructo explicitado pelo autor é o de 'ideologia', entendido como crucial para se entender como o significado é produzido, transformado e consumido por indivíduos e grupos sociais. Em sendo um instrumento de análise crítica no âmbito de uma pedagogia radical, tal constructo dá conta de localizar os princípios estruturantes e as idéias mediadoras entre a sociedade dominante e as experiências diárias de professores e alunos os quais subjazem às formas fenomenais de conhecimento de sala de aula e às práticas sociais no âmbito dos processos educacionais. Trata-se também de um constructo político, pois (1) torna o significado problemático e questiona a desigualdade de acesso aos recursos materiais constituintes das condições para a produção, o consumo e distribuição de significado; e (2) levanta questões sobre a prevalência de certas ideologias sobre outras dentro de determinadas práticas sociais organizadas em derredor de sistemas sociais específicos, e sobre quais interesses elas servem. Nesse sentido, 'ideologia' relaciona-se intimamente à noção de poder, particularmente por acentuar os modos complexos através dos quais as relações de significado são produzidas e por que há um campo de luta por tais relações. Tal noção é reconfigurada pelo autor em face do constructo 'resistência', que é central em sua teoria, e que será visto mais à frente.

No que diz respeito ao 'currículo oculto', o autor, ao tratar da fundamentação de uma teoria radical da escolarização com base na bibliografia até então produzida sobre esse fenômeno educativo, parte de dois argumentos básicos:

Um enfoque mais viável para se desenvolver uma teoria da prática da sala de aula terá de se basear numa fundamentação teórica que reconheça o jogo dialético entre interesse social, poder político e poder econômico, de um lado, e conhecimento e prática escolar, por outro lado. O ponto de partida para tal enfoque é a tradição de crítica educacional que emergiu em torno da problemática da escolarização e currículo oculto no final da década de 1960 e no início da década de 1970. (GIROUX, 2001, p. 44-45).

As análises do currículo oculto avançam apenas quando passam da descrição à crítica. (GIROUX, 2001, p. 47).

Partindo desses argumentos, e da noção de problemática, ele analisa três perspectivas sobre o currículo oculto com referência a suas respectivas problemáticas:

- Enfoque tradicional de currículo oculto, cuja problemática é governada pela pressuposição-chave de que a educação tem um papel fundamental na manutenção da sociedade existente.
- Enfoque liberal de currículo oculto, cuja problemática tem por cerne a questão de como o significado é produzido na sala de aula.
- Enfoque radical de currículo oculto, cuja problemática tem como questão central o modo através do qual o processo de escolarização funciona para reproduzir e manter as relações de dominância, exploração e desigualdade entre classes.

Giroux critica as perspectivas de economia política e neomarxista do currículo oculto. A primeira, por fornecer uma noção rígida de dominação e uma noção igualmente reducionista de socialização, deixando pouca esperança para mudança social. A segunda, por não possuir concepções adequadas de consciência e cultura ou uma teoria adequada de ideologia. Com efeito, ele sugere elementos para uma redefinição do currículo oculto:

- A teoria e a prática do currículo terão que integrar em sua problemática uma noção de crítica que seja capaz de questionar as pressuposições normativas subjacentes a sua lógica e discurso.
- Terá que ser usada para analisar não apenas as relações e os "silêncios" estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar.

- Uma redefinição do currículo oculto seja ligada a uma noção de libertação, fundamentada nos valores de dignidade pessoal e justiça social.
- No cerne de tal teoria estaria o imperativo de ligar enfoques da consciência humana e da ação, a formas de análise estrutural que explorem como elas se interpenetram, ao invés de aparecerem como preocupações pedagógicas distintas.

No que tange ao processo de 'escolarização', Giroux propõe um corpo teórico de trabalho que fornece uma análise estrutural e interagente do mesmo, procurando avaliar os pontos fortes e fracos das perspectivas teóricas que caracterizam suas principais explicações, bem como indicando o potencial que essas perspectivas podem ter para o desenvolvimento de uma fundamentação ideológica essencial para uma reconstrução teórica da pedagogia radical.

Inicialmente ele faz uma glosa às versões conservadoras e tradicionais da teoria educacional que, dirigidas pela noção de socialização, se têm entrincheirado na lógica da necessidade e da eficiência, e têm sido mediadas através do discurso político de integração e consenso, o qual seria chamado por Marcuse (1991) de consenso unidimensional. Nessa visão, a estrutura e a ideologia da sociedade dominante são consideradas não-problemáticas.

Um avanço importante no sentido de entender como as escolas constituem subjetividades e produzem significado, e como elas estão ligadas às questões de poder e controle foi efetuado pela "nova sociologia da educação". Embora ainda focalizasse a relação entre poder, dominação e escolarização, encontrou-se dividida entre perspectivas que enfatizavam um estruturalismo unilateral ou um foco limitado na cultura e na construção social do conhecimento. O autor argumenta que esse impasse revela-se na incapacidade da nova sociologia da educação de ir além das teorias da reprodução.

A seguir, Giroux desenvolve uma análise das teorias da reprodução social, centradas na noção de que as escolas ocupam um papel importante na reprodução das formações sociais necessárias para manter as relações capitalistas de produção, materializadas nos trabalhos de Althusser e Bowles e Gintis, e da reprodução cultural, centradas no papel mediador da cultura na reprodução das sociedades de classe, representada pelos trabalhos de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein. Ele reconhece o papel significativo desempenhado por essas teorias, ao expor os pressupostos que estão por trás da retórica de neutralidade e mobilidade social características das visões conservadoras e liberais de escolarização. Contudo, assinala que há nelas sérias deficiências, principalmente no tocante à recusa

em postular uma forma de crítica que demonstre a importância teórica e prática das lutas contra-hegemônicas.

A partir de sua glosa às teorias tradicionais e liberais e às teorias da reprodução, Giroux passa a uma análise sobre vários estudos educacionais etnográficos e outros de cunho neomarxista sobre escolarização. Tais estudos, tentando ir além dos avanços teóricos importantes, porém limitados, que caracterizam as teorias da reprodução social e cultural, têm tomado os conceitos de conflito e resistência como pontos de partida para as suas análises. As teorias da resistência tal como presentes nesses estudos, particularmente os trabalhos neomarxistas, têm, para o autor, dado uma grande contribuição que, contudo, não pode ser exagerada.

Ele propõe, assim, um conceito de 'resistência':

A resistência é um constructo teórico e ideológico de valor que fornece o foco importante para se analisar as relações entre a escola e a sociedade maior. Mais importante do que isso, ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige a atenção para novas maneiras de se pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica. (GIROUX, 2001, p. 107).

Ele representa um novo quadro de referência e uma nova problemática governada por pressupostos que mudam a análise do comportamento de oposição dos terrenos teóricos do funcionalismo e da psicologia educacional dominante para os da análise política. Ademais, deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e que forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse de auto-emancipação e da emancipação social. Com o fito de analisar o comportamento de oposição, a partir de uma mudança no terreno teórico, este constructo aponta para vários pressupostos e preocupações a respeito da escolarização que são geralmente negligenciados, tanto nas visões tradicionais da escola quanto nas teorias sociais e culturais da reprodução. Em primeiro lugar, ele exalta uma noção dialética de ação humana que retrata corretamente a dominação como um processo que não é estático e que nunca se completa, indicando a necessidade de serem entendidas mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. Em segundo lugar, ele acrescenta nova profundidade teórica à noção *foucaultiana* de que o poder opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia, enfatizando-se, pois, que o poder não é unidimensional, sendo exercido não apenas como um modo de

dominação, mas também como um ato de resistência ou mesmo como uma expressão de um modo criativo de produção cultural e social fora da força imediata de dominação. Por fim, ele encerra uma esperança expressada, um elemento de transcendência, para transformação radical, noção que parece estar faltando em várias teorias radicais da educação.

Comentando esse conceito, ele assinala que:

- A resistência tem que ser fundamentada em uma justificativa teórica que indique um novo quadro de referência e uma nova problemática para se examinar as escolas como espaços sociais, e particularmente a experiência dos grupos subordinados.
- A resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador, oferecendo oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta tanto no interesse da auto-emancipação quanto no da emancipação social.
- A resistência como construto teórico, num nível mais filosófico, rejeita a noção de que a categorização e o significado do comportamento é sinônimo de uma observação de uma leitura literal, baseada no imediatismo da expressão, devendo, ao contrário, associar a expressão do comportamento ao interesse que ele encarna.
- O valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social.
- O valor pedagógico da resistência está, em parte, no fato de ela situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e auto-formação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização.

Em síntese, acompanhando o modelo teórico formulado pelo autor, indico que minhas crenças e suposições sobre a Educação, numa perspectiva crítica, estabelecem que a Educação:

- Deve-se basear em um quadro de referência histórico-dialético para captar a educação como um processo da sociedade, onde os elementos de estrutura e ação convergem como práticas sociais que ocorrem dentro de limitações sempre em mudança e que podem ser referidas a uma dada racionalidade e suas problemáticas.
- Dever ver a escola tanto como instituição como enquanto um conjunto de práticas sociais em suas conexões integrais com a realidade de outras instituições sócio-

econômicas e políticas que controlam a produção, distribuição e legitimação do capital econômico e cultural da sociedade dominante.

- Deve ser acompanhada de uma compreensão de como o poder e o conhecimento ligam as escolas às desigualdades produzidas na ordem social maior, incorporando ainda a perspectiva de que a escola é tanto o espaço de dominação como de contestação, a qual redefine a natureza da dominação, bem como a noção de poder.

Com base nessas crenças, enuncio as seguintes proposições com respeito à avaliação curricular em uma perspectiva crítica reconceituada pela perspectiva pós-moderna:

Proposição 2: Toda avaliação de currículo implica identificar as racionalidades subjacentes à conformação do currículo, bem como os mecanismos ideológicos de imposição de uma racionalidade às demais, os padrões de resistência existentes e suas potencialidades concretas para a ação social necessária à contra-hegemonia.

Proposição 2.1: Toda avaliação de currículo pressupõe identificar a racionalidade hegemônica e as suas problemáticas no âmbito da conformação do currículo.

Proposição 2.2: Toda avaliação de currículo implica descrever as relações de poder e os mecanismos ideológicos que presidem a imposição de determinada racionalidade em detrimento de outras no âmbito da conformação do currículo.

Proposição 2.3: Toda avaliação de currículo pressupõe identificar as racionalidades silenciadas no processo de sua conformação, e descrever suas potencialidades concretas de emancipação bem como as condições de possibilidade de conformarem práticas sociais emancipatórias.

Proposição 2.4: Toda avaliação de currículo implica traduzir os diferentes modos de racionalidade, hegemônicos e silenciados, em espaços de democracia de alta densidade.

5.2.3 Teorias da mudança educacional

Para os fins desta pesquisa, tomei como objeto de estudo o currículo em mudança, considerando, obviamente, sua natureza complexa. Em conseqüência, era necessário buscar uma perspectiva teórica que pudesse construir tal objeto de pesquisa, integrando-o aos demais esquemas conceituais aqui adotados. Recorri, portanto, à Teoria da Mudança Educacional em Ivor Goodson (2008) e em Michael Fullan (2007).

5.2.3.1 Teoria da mudança educacional em Ivor Goodson

Segundo esse autor, a grande base para a sua própria pesquisa consiste na crença de que para entender o social e o político, no âmbito do estudo de currículos e da escolarização, é preciso antes entender o pessoal e o biográfico. Essa premissa traz à luz uma importante dimensão do fenômeno educacional/educativo, salientando que não se deve negar nem ignorar, nos estudos sobre mudança educacional e social as missões pessoais e as trajetórias biográficas de seus executores principais. Numa palavra, ele argumenta que, para o entendimento da relação entre mudança social e Educação, se deve agregar ao enfoque substantivo de investigação nas forças sociais, e no contexto econômico subjacente, e seu impacto nas mudanças na escolarização ou no currículo, o enfoque na política da vida dos indivíduos.

Nessa perspectiva de problematização da mudança educacional, ele reconhece que embora a maior parte das mudanças de currículo surja em contextos locais específicos, continua sendo verdadeiro que, por vezes, há “movimentos mundiais” que impulsionam as forças da mudança. Tais movimentos devem, certamente, ser estudados e compreendidos em sua dinâmica histórica, uma vez que “ao compreender as circunstâncias históricas em que as forças da mudança surgem, podemos avaliar o equilíbrio provável de seus elementos progressistas ou regressivos.” (GOODSON, 2008, p. 21). Nesse sentido, ele defende a necessidade de um conjunto de pesquisas históricas e longitudinais de mudanças escolares em uma variedade de locais, em que as trajetórias das mudanças e as condições em que são baseadas também variem, com recurso à metodologia da Escola *Annaliste* francesa, tomando o fenômeno da mudança como operando em três camadas ou níveis do tempo que se interpenetram de maneira complexa: (1) o longo, que cobre fatores estruturais importantes, tais como, visões de mundo, modos de produção, formas de governo, etc.; (2) o médio, concebido em termos de

ciclos de grande prosperidade seguidos por um brusco declínio econômico com duração de mais ou menos cinquenta anos; e (3) o curto, onde está o tempo cotidiano que circunscreve os eventos e as ações humanas da vida diária. Com base nessa teorização da história, sustenta-se que os pontos mais interessantes para pesquisa e investigação são aqueles onde se pode entrever a coincidência de inflexão das três camadas do tempo histórico, pois é nesses momentos-chave da história e da mudança educacional que a inclinação e a capacidade para a mudança e para a reforma estão em seu momento mais forte. Goodson indica que um dos momentos desse tipo na história recente, embora admita tratar-se de afirmação discutível, é a reestruturação global na virada do século que estabeleceu a “gramática do ensino” no mundo inteiro:

A última década foi um momento conjuntural desse tipo, em que livres mercados triunfaram e as reformas educacionais ecoaram os esforços para estratificar e diferenciar os mercados globalizados. Foi uma época em que os motores da eficiência global existiram lado a lado com um padrão crescente de desigualdade social. As escolas se tornaram motores para a eficiência e para a diferenciação e menos motores para a igualdade e a compaixão. Fazer com que escolas desse tipo sejam mais eficientes tem uma conotação paradoxal para aqueles preocupados com políticas sociais progressistas relacionadas com questões de justiça e igualdade. (Ibid., p. 25).

A possibilidade de investigar minuciosamente esse paradoxo, segundo ele, é a grande virtude de tomar esse momento específico para o exame da teoria da mudança curricular e das iniciativas de mudança. Para o autor, uma simples maneira de expressar aquele paradoxo consistiria em afirmar a inversão do atual modelo de posicionalidade dos pensadores e agentes progressistas quanto às mudanças. Ele sugere que, em momentos difíceis, quando as forças globais estão estimulando a reestratificação e a rediferenciação, a mudança pode ter um lado muito pouco desejável desde uma ótica progressista, cabendo aos seus agentes examinar as “estruturas de oportunidade” em que a mudança irá exercer seu efeito, para evitar que, longe de ser progressista, ela tenha o efeito oposto.

Na medida em que o trabalho educacional é reposicionado e sujeito a uma reestratificação dentro da nova ordem do trabalho global, inevitavelmente o papel dos agentes da mudança é, ele próprio, reposicionado. Nessa situação, mesmo quando as pessoas continuam trabalhando como trabalhavam antes, é possível que os efeitos do seu trabalho tenham sido redirecionados; e às vezes redirecionados de uma maneira que contribui para inverter ou mudar substancialmente o efeito e a relevância daquele trabalho. (Ibid., p. 26).

Nesse sentido, e ao descrever a situação contemporânea de mudanças globais, que se expressa, tanto no âmbito da produção econômica quanto no da produção cultural, pela crise da modernidade e a condição de pós-modernidade, ele assinala uma crise de posicionalidade emergente. Com essa idéia em mente, e estudando as histórias da Educação, ele sustenta que a escolha do momento para as iniciativas de mudança deve ser feita cuidadosamente, sendo mesmo admissível que, em virtude das

forças globais geradas no cerne do capitalismo contemporâneo, os movimentos progressistas tenham de estar a favor da conservação educacional e não da mudança.

Ocupando-se dessa problemática, e estudando as histórias de mudança educacional em seu programa de pesquisa, Goodson define três segmentos diferentes nos processos de mudança educacional, que podem estar mais ou menos integrados entre si: (1) o *externo*, associado às macro-estruturas e às forças sociais que impõem um arcabouço jurídico-institucional capaz de fazer operar as mudanças de cima para baixo; (2) o *interno*, onde estão agentes de mudança que operam no ambiente escolar, capazes de iniciar e promover a mudança em resposta ao arcabouço externo; e (3) o *pessoal*, que se refere às crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudança, podendo potencializá-la ou, ao contrário, resistir-lhe. Segundo ele, quanto maior for o grau de integração e harmonia entre esses segmentos, maior será a probabilidade de que a mudança ganhe força e ímpeto. Mas mesmo em períodos de separação eles têm um mínimo de relacionamento uns com os outros. Mais comumente, um dos seguimentos consegue primazia no sentido de impulsionar a mudança educacional em um período histórico específico, dominando, por algum tempo, a coalizão de mudança.

Em seus estudos da década de 1970, Goodson (1997) desenvolveu um modelo de mudança curricular que se concentrava mais fortemente sobre as mudanças geradas internamente que eram formuladas e promovidas por grupos de educadores. Esse modelo pretendia examinar cuidadosamente os assuntos internos da mudança que eram opostos às relações externas, possuindo quatro estádios: (1) a *invenção* ou *formulação* da mudança, que podia surgir de idéias ou atividades de grupos de educação, ou de invenções do mundo externo, ou em resposta a novas diretrizes e disciplinas intelectuais, ou como resposta às demandas dos alunos das escolas; (2) a *promoção* ou *implementação* da mudança, que ocorria nos currículos escolares onde os grupos de educadores adotavam novas disciplinas que eram promovidas onde e quando as pessoas se tornavam interessadas na nova idéia, não só com conteúdo intelectual, mas também como meio de estabelecer uma nova identidade intelectual e particularmente um novo papel ocupacional; (3) a *legislação* ou *estabelecimento* da política de mudança, ampliando sua abrangência e seu impacto e regulamentando a mudança com o desenvolvimento de discursos legitimadores; e (4) a *mitologização* ou *mudança permanente*, que institucionaliza a mudança em questão, representando essencialmente a concessão de uma licença com total apoio da força plena da lei e do estabelecimento.

Em seus estudos mais recentes sobre as condições contemporâneas de mudança, Goodson combinou métodos de investigação etnográficos e históricos para fornecer um banco de dados capaz de fornecer uma nova teoria da mudança mais sensível ao contexto atual. Essa nova teoria, segundo ele, permite

arbitrar o equilíbrio mutante das relações externas e dos negócios internos em circunstâncias históricas hodiernas, com recurso ao seguinte modelo: (1) *formulação* da mudança, que se dá em uma variedade de arenas externas e é estimulada por uma crença na mercantilização da educação e na provisão de serviços educacionais para pais consumidores que são livres para escolher e negociar essa provisão; (2) a *promoção* da mudança, que é tratada de forma semelhante por grupos externos com vários graus de envolvimento interno; (3) a *legislação* da mudança, que fornece o incentivo legal para que as escolas sigam mudanças comandadas externamente; (4) o *estabelecimento* da mudança, onde se observa que a despeito de a mudança externa ter sido estabelecida de forma sistemática e legalmente, o poder reside, sobretudo, nas novas visões categóricas de como operam as escolas.

Os dois modelos de mudança foram obtidos, de fato, de padrões de mudança distintos ao longo do tempo. O primeiro modelo, que reflete os padrões de mudança observados nos anos 1960/1970, evidencia como a mudança gerada internamente vai buscar seu caminho de legitimação externa. Já o segundo modelo, que representa os padrões de mudança vigentes nas décadas de 1980/1990, evidencia o caminho inverso, ou seja, como a mudança gerada externamente busca a legitimação interna. Ainda que se fale de dois modelos distintos, diferenciados pelo sentido do vetor invenção/formulação→mitologização/legitimação (interno→externo, no primeiro caso, e externo→interno, no segundo), o autor fala de um modelo mais geral de mudança educacional, constituído das seguintes fases: (1) a *invenção* pode ser considerada formulação da mudança, (2) a *promoção* como implementação da mudança, (3) a *legislação* como estabelecimento da política, e (4) a *mitologização* como mudança estabelecida ou permanente. Esse modelo, na ótica do autor, permite analisar a sustentabilidade da mudança ao agregar métodos históricos e etnográficos para tanto entender as condições macro-sociais que a circunscrevem, bem como para permitir uma sensibilidade aos contextos escolares existentes.

As forças de mudança comandadas externamente podem não ser problema como uma ação simbólica triunfalista proclamando a nova ordem mundial, mas, a menos que elas desenvolvam sensibilidade para o contexto escolar, o triunfo pode não durar muito e ser até insustentável. Nesse sentido, a compreensão mais histórica da teoria da mudança é um projeto profundamente pragmático. (GOODSON, 2008, p.68-69).

Com efeito, ele conclui que um novo movimento de conformação de uma teoria da mudança educacional deva retomar a perspectiva das mudanças que estão sendo geradas internamente, em conjunto com aquela das mudanças que estão sendo geradas externamente. Isso porque ele crê que, mais uma vez, ver-se-á uma mudança de baixo para cima no interior das escolas, gerando novas agendas de mudança e legitimação externa, ao lado, talvez, de mudanças de cima para baixo,

comandadas externamente e ensejando negociações internas com as agendas do contexto escolar na busca da legitimação interna.

Uma observação, contudo, é feita por Goodson, com respeito a uma lacuna nesse modelo geral de mudança educacional, que deve ser superada. Trata-se da ausência de conexão do mesmo e de seus sentidos de mudança com as crenças profissionais dos professores e suas próprias missões pessoais. De fato, grupos profissionais, particularmente os professores, são agentes vitais na provisão de serviços e suas missões, ao invés de meramente presumidas por qualquer modelo de mudança, precisam ser definidas com sensibilidade e seriedade e negociadas.

Ele opina que a pesquisa sobre mudança educacional deve também se concentrar nas histórias biográficas dos povos para criar um elo com os padrões e processos que sustentam sua humanidade comum, e, assim, aproximar a teoria social dos movimentos ou compromissos sociais no sentido de, na nova ordem mundial da economia globalizada, dar às questões de distribuição e reprodução sociais a necessária visibilidade social. Ele assinala ainda que, no âmbito das reformas atuais de ensino, os aspectos técnicos do profissionalismo do professorado são enfatizados em detrimento de sua biografia pessoal, a qual é capaz de tornar explícitas as missões e envolvimento pessoais que sustentam o sentido que o professor tem de vocação e de profissionalismo dedicado. Ou seja, a 'personalidade da mudança' não tem contado como problema passível de ser tratado nas propostas de e nos estudos sobre mudança no campo da Educação.

Só em pouquíssimos casos as reformas escolares ou as teorias de mudança foram promulgadas, tendo como "módulos" centrais do processo o desenvolvimento e a mudança pessoal. Ao contrário, as mudanças foram realizadas de uma maneira que parece insistir que a mudança ocorrerá apesar das crenças pessoais e missões do professorado. Com muita frequência, a "personalidade da mudança" foi considerada um obstáculo para a verdadeira reforma e não um módulo crucial para a sua realização. (GOODSON, 2008, p. 109).

Sua constatação fundamental a esse respeito é que ignorar a 'personalidade da mudança' pode ser altamente perigoso.

Ao tomar, para a construção do currículo em mudança como objeto de pesquisa, a teoria da mudança em educação de Ivor Goodson (2008), assinala como uma de suas perspectivas de análise, o estudo do momento histórico contemporâneo para o exame da teoria da mudança curricular e das iniciativas de mudança. Nesse sentido, e, nos termos da Teoria Crítica, entendo que qualquer pesquisa sobre mudança curricular em Educação Médica deve ter consciência do tempo presente, empreender a investigação teórico-explicativa da totalidade social para fazer a crítica sugerida por Goodson como

modo de assegurar que os seus pressupostos sejam apreendidos, para que se identifique, no âmbito crítico-normativo, as suas potencialidades progressistas e emancipatórias. Nesse sentido, uma tarefa para a pesquisa de currículos, a meu ver, e tendo em vista as minhas crenças sobre a Educação, é submeter a resistência possível às ideologias hegemônicas a uma análise teórico-explicativa no sentido de determinar a posicionalidade da resistência relativamente àquelas ideologias e, a seguir, determinar as potencialidades crítico-normativas da resistência, para auferir o seu caráter verdadeiramente emancipatório. Pois como diz Goodson, a mudança, e, por extensão a resistência, no atual contexto sócio-histórico, podem sofrer um reposicionamento num sentido conservador. A tarefa de uma crítica imanente é, portanto, saliente quando se trata de pesquisar o currículo médico, e também de avaliá-lo, na contemporaneidade.

Ademais, retomando a constatação fundamental desse autor de que, na pesquisa sobre mudança educacional, ignorar a 'personalidade da mudança' pode ser altamente perigoso, gostaria de acrescentar que, além não ser adequado ignorar a biografia pessoal dos professores, suas missões, envolvimento e agendas, também me parece forçoso não passar ao largo das missões, envolvimento e agendas dos alunos. Desde o trabalho seminal de Henry Giroux (2001), onde foi elaborado o conceito de 'resistência', como forma de escapar ao determinismo das teorias crítico-reprodutivistas da educação, é possível, no processo de mudança educacional, intuir a aplicabilidade do conceito e admitir-se que tanto entre professores quanto entre os alunos possam ser identificados padrões de resistência às mudanças, tanto no sentido da dominação, quanto no da emancipação. No caso específico da Educação Médica, estudar as condições de possibilidade desse fenômeno pode ser altamente instrutivo, e, em estudos de avaliação, revelador das ideologias subjacentes e os processos de produção simbólica envolvidos.

A partir da teoria da mudança educacional de Ivor Goodson, formulo as seguintes proposições:

Proposição 3: Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação dos seus segmentos externo, interno e pessoal.

Proposição 3.1: A avaliação do segmento externo implica investigar as macro-estruturas e as forças sociais que impõem um arcabouço jurídico-institucional capaz de fazer operar as mudanças de cima para baixo.

Proposição 3.2: A avaliação do segmento interno implica investigar a dinâmica do contexto onde estão agentes de mudança que operam no ambiente escolar, capazes de iniciar e promover a mudança em resposta ao arcabouço externo.

Proposição 3.3: A avaliação do segmento pessoal implica investigar as crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudança, que podem potencializá-la ou, ao contrário, resistir-lhe.

Proposição 4: Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação dos processos de invenção, de promoção, de legislação e de mitologização.

Proposição 4.1: A avaliação do processo de invenção implica investigar a formulação da mudança.

Proposição 4.2: A avaliação do processo de promoção implica investigar a implementação da mudança.

Proposição 4.3: A avaliação do processo de legislação implica investigar o estabelecimento da mudança como política.

Proposição 4.4: A avaliação do processo de mitologização implica investigar a mudança estabelecida ou permanente.

5.2.3.2 Teoria da mudança educacional em Michael Fullan

Esse autor traz duas reflexões importantes sobre o tema da mudança educacional que considero importantes para este trabalho. A primeira concerne à explicitação da dimensão simbólica da mudança, admitindo-se que é necessário identificar os significados que a ela atribuem todos aqueles que nela estão implicados. A segunda diz respeito à necessidade de focar não apenas o “o que da mudança”, mas também o seu “como”.

Para Fullan (2007), estamos tão acostumados à presença das mudanças que é incomum pensarmos no seu significado real quando a estamos vivenciando no âmbito pessoal. E se não fazemos isso em relação a nós mesmos, menos ainda o faríamos em relação às outras pessoas ao nosso redor. Para ele, o ponto crucial da mudança diz respeito a como os indivíduos a entendem, a que significados os

indivíduos a ela atribuem, significados esses que não podem ser subestimados em qualquer análise da mudança, bem como os fatores e os processos que a explicam. E quando Fullan fala em significado da mudança, está se referindo às suas dimensões morais e intelectuais. De acordo com ele, para que se possa fazer a diferença nas vidas dos estudantes, é preciso ter interesse, comprometimento, paixão, bem como conhecimento intelectual para fazer algo a respeito. Portanto, o propósito moral e o conhecimento são as duas principais forças motrizes do sucesso da mudança.

O autor ressalta, em seu trabalho, que há dois tipos gerais de mudança: a voluntária e a imposta. Em ambos os tipos, sustenta ele, estão envolvidos fenômenos como perda, ansiedade e luta, que devem ser reconhecidos como naturais e inevitáveis, sob pena de haver a tendência de se ignorar importantes aspectos da mudança e de interpretar outros aspectos de forma errônea. De fato, é necessário admitir, sempre há reações às novas experiências, levando as pessoas a atribuir significado pessoal a essas experiências, independentemente do quanto possam ser significativas para os outros. De início, raramente o significado pessoal ficará claro, e a ambivalência marcará o período de transição até a ocorrência da construção segura e familiar da realidade sob mudança. Para Fullan:

A mudança real, seja desejada ou não, representa uma experiência pessoal e coletiva séria, caracterizada por ambivalência e incerteza; e se a mudança funciona, ela pode resultar em um sentido de domínio, realização e crescimento profissional. As ansiedades da incerteza e as alegrias do domínio são centrais para o significado subjetivo da mudança educacional e para o seu sucesso ou fracasso—fatos que não têm sido reconhecidos ou entendidos na maior parte das iniciativas de reforma. (Ibid., 2007, p. 23).

A partir de sua compreensão sobre a importância heurística do significado da mudança educacional, ele estabelece dois semblantes do significado: a subjetiva e a objetiva. O primeiro semblante refere-se ao reconhecimento de que a mudança fracassará a menos que se encontre um modo de desenvolver infraestruturas e processos que envolvam os professores no aprimoramento de novos conhecimentos, habilidades e compreensões. Segundo ele, a maioria das estratégias de reforma encontradas na literatura concentra-se em estruturas, requisitos formais e atividades baseadas em eventos, não enfocando diretamente as culturas existentes, dentro das quais é possível desenvolver novos valores, conhecimentos e práticas. Numa palavra, a 'reestruturação'—que pode ser feita por decreto—pode ser a tônica da reforma, repetindo-se muitas vezes, sendo que a 'reaculturação'—a maneira como os professores passam a questionar e a mudar suas idéias e hábitos—é que é essencial. Tratar-se-ia, portanto, de refletir sobre o modo através do qual a mudança é apresentada, dando especial ênfase à criação de oportunidades para que os professores se envolvam em um questionamento mais profundo e em uma aprendizagem mais sólida e que compartilhem significados. Os significados trabalhados

dessa forma concernem a uma natureza profunda, enraizada indelevelmente nas crenças pessoais sobre novas abordagens de ensino e de aprendizagem.

O semblante objetivo do significado, por seu turno, pressupõe, para o autor, esclarecer o significado da mudança educacional, identificando e descrevendo separadamente as suas dimensões. Segundo Fullan, a realidade é uma construção interacional, em que indivíduos e grupos interagem para produzir fenômenos sociais externos aos indivíduos. E assim é o caso para a mudança educacional, e a apreensão objetiva dos significados a ela atribuídos interacionalmente implica identificar o que ela é na prática, e em que dimensões ela se manifesta. Mas que é a mudança na prática?

Respondendo a essa pergunta, Fullan parte do nível da sala de aula ou do professor, ainda que reconheça que a mudança na prática possa se dar em muitos níveis, ensejando a complexidade em definir e realizar uma mudança real, que não é uma entidade única, mas, ao contrário, é multidimensional. Segundo o autor, existem pelo menos três dimensões objetivas em jogo na implementação de qualquer novo programa ou política educacional: (1) o possível uso de *materiais novos ou revisados*, incluindo-se aí recursos instrucionais e tecnologias curriculares; (2) uso possível de *novas abordagens de ensino*, ou seja, novas estratégias ou atividades de ensino; e (3) a possível *alteração de crenças*, a exemplo das premissas e teorias pedagógicas subjacentes a certas políticas ou programas novos. Assim, na sua perspectiva, 'uso de materiais novos ou revisados', 'uso de novas abordagens de ensino' e 'alteração das crenças' são, todos juntos, aspectos necessários da mudança, representando o meio para se alcançar um determinado objetivo educacional ou um conjunto de objetivos educacionais. Numa palavra, para que haja chance de que qualquer mudança programática produza resultados, a mudança deve ocorrer, na prática, nessas três dimensões. Acrescente-se que essas dimensões pertencentes ao semblante objetivo da mudança educacional relacionam-se com o semblante subjetivo, na medida em que a mudança real envolve mudanças em concepções e comportamentos, ou seja, pressupõe desenvolver processos de 'reaculturação', onde os significados precisam ser trabalhados de forma profunda, ou seja, no âmbito das crenças pessoais sobre novas abordagens de ensino e de aprendizagem. Contudo, ele assinala que as mudanças em crenças são difíceis, pois desafiam os valores básicos dos indivíduos, em relação aos propósitos da Educação. Podemos mudar na superfície, endossando certos objetivos, usando materiais específicos e até limitando o comportamento. Contudo, a mudança que produz resultados duradouros pressupõe entender especificamente os princípios e a base racional da mudança. Mas como fazer isso?

Para Fullan, trata-se de abordar as concepções e os comportamentos de maneira contínua por meio de comunidades de prática, onde as crenças podem ser discutidas efetivamente após um pouco de experiência comportamental das pessoas com as novas práticas. A estratégia crucial nesse desiderato é lidar com o problema do significado, reconhecendo-se que o seu real valor ocorre quando ele é compartilhado entre um grupo de pessoas que trabalha em conjunto. Esse compartilhamento confere coerência ao programa em sua três dimensões objetivas, tendo em vista a miríade de realidades subjetivas nos contextos individuais e organizacionais das pessoas e em suas histórias pessoais. De fato, a maneira como essas realidades objetivas são abordadas ou ignoradas é crucial para que as mudanças potenciais se tornem significativas no uso e na efetividade individuais.

Em síntese, a teoria do significado da mudança de Michael Fullan sustenta a tese de que, para que se alcancem os resultados pretendidos, são necessárias mudanças na prática atual ao longo de três dimensões—em materiais, abordagens de ensino e crenças—focando naquilo que as pessoas fazem e pensam.

Pelo que venho discutindo até aqui, e tendo em vista a perspectiva crítica da Educação e do currículo que adotei para este trabalho, penso ser necessário adaptar as três dimensões propostas por Fullan. Nesse sentido, considere que as três dimensões propostas por Fullan (2007) aplicam-se a uma concepção ampliada de currículo. Ademais, optei por unificar as dimensões 'materiais' e 'abordagens de ensino' sob uma única categoria a que denominei de 'dimensão pedagógica do currículo'; ao passo que dividi a dimensão 'crenças' em duas categorias: a 'dimensão do poder' e a 'dimensão epistemológica' do currículo. A partir dessa adaptação, formulei as seguintes proposições:

Proposição 5: Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação dos semblantes subjetivo e objetivo da mudança proposta.

Proposição 5.1: A avaliação do semblante objetivo do currículo implica investigar os modos como as pessoas pensam e fazem o currículo.

Proposição 5.2: A avaliação do semblante objetivo da mudança curricular implica investigar a dimensão do poder, a dimensão epistemológica e a dimensão pedagógica a ela inerentes.

5.2.4 O currículo pós-moderno em William E. Doll Jr.

Para Silva (2000), três são as questões básicas que uma teoria do currículo busca responder: (1) “O quê ensinar?”, questão que remete à natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. (2) “O que os educandos como pessoas devem ser, ou tornar-se?”, questão que remete ao tipo de pessoa considerado ideal para um determinado tipo de sociedade, ou seja uma questão de identidade e subjetividade. (3) “Que conhecimentos, de um universo mais amplo, são considerados importantes ou válidos ou essenciais, e que devem, portanto, ser selecionados para compor um currículo?”, questão que assinala que selecionar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. As diferentes teorias do currículo têm se ocupado em responder a essas questões de conhecimento, identidade e poder. As teorias tradicionais enfocam a questão “O quê?”, ou seja, aceitam facilmente os conhecimentos e saberes dominantes, buscando responder a outra questão “Como?”, concentrando-se, pois em questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas ocupam-se da questão “Por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Que interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que razão privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? Numa palavra, as teorias críticas e pós-críticas do currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. No *Quadro 17* são apresentadas as principais categorias de análise das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo.

Quadro 17 – Categorias de análise das teorias do currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	
Ensino	Organização
Aprendizagem	Planejamento
Avaliação	Eficiência
Metodologia	Objetivos
Didática	
TEORIAS CRÍTICAS	
Ideologia	Relações sociais de produção
Reprodução cultural e social	Conscientização
Poder	Emancipação e libertação
Classe social	Currículo oculto
Capitalismo	Resistência
TEORIAS PÓS-CRÍTICAS	
Identidade, alteridade	Representação
Subjetividade	Cultura
Significação e discurso	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Saber-poder	Multiculturalismo

Fonte: SILVA, 2000

De acordo com Briani (2001), as características dos processos de mudança em Educação Médica no Brasil estão vinculadas a categorias próprias das teorias curriculares tradicionais, tais como: objetivos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento e eficiência. Com efeito, os processos de mudança não se têm beneficiado dos importantes debates teóricos sobre currículo que se agudizaram nos últimos trinta anos (PINAR *et al*, 2004), não sendo, pois, capazes de fazer a crítica dos referenciais epistemológicos e teóricos dos propósitos políticos que os matriciam. O sentido da mudança em Educação Médica é balizado por um vetor tradicional que não aponta para as necessidades de emancipação social que emergem na contemporaneidade, a qual é subsumida pelas necessidades regulatórias sob o capitalismo tardio (SANTOS, 1999).

A possibilidade de fazer uma análise acurada sobre o sentido da mudança em Educação Médica em nosso país depende, segundo Briani (2001), da explicitação das diferenças conceituais entre as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. Posteriormente, o enquadramento da análise dos processos de mudança em uma dessas três perspectivas teóricas sobre o currículo permitirá explicitar, a partir de uma concepção de realidade sobre os fenômenos educacionais, construir o currículo como objeto de pesquisa e, então, situar os parâmetros e os indicadores de mudança, a serem utilizados, por exemplo, no campo da avaliação curricular em Educação Médica.

Os currículos médicos, construídos sob a perspectiva das teorizações curriculares tradicionais, ocupam-se das formas de organização e elaboração dos processos formativos sob uma racionalidade técnico-instrumental. A avaliação dos currículos assim compreendidos tem a tendência de ser empreendida sob a lógica da *mensuração*, que caracteriza a primeira geração metodológica do campo da Avaliação segundo Guba e Lincoln (1989). Por outro lado, currículos médicos construídos sob a perspectiva das teorias curriculares críticas ocupar-se-iam de processos formativos que desvelassem as raízes estruturais das desigualdades sociais, vinculando tais processos à emancipação social. Tratar-se-ia de currículos que, na acepção da Promoção da Saúde, promoveriam nuclearmente, o sentido do *empowerment* comunitário (CARVALHO, 2005). A avaliação desses currículos deveria ser construída, em suas bases epistemológicas, teóricas, morfológicas e técnicas, por uma perspectiva crítica de análise do fenômeno educativo, principalmente para superar a “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal que se interpõe ao avanço da Avaliação como disciplina científica.

Perspectivas críticas como a Nova Sociologia da Educação de Michael Apple (APPLE, 1989; 2006), ao problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico latente, permitiriam *dessujeitar* os saberes de classe que são subsumidos pelos códigos culturais vinculados à reprodução cultural do poder social e econômico hegemônico. Uma prática médica emancipatória, construída por uma formação profissional emancipadora, depende enormemente dessa operação, que inclui, outrossim, tornar manifesto o *currículo oculto*, cuja influência na formação médica é reconhecida, a exemplo do que ocorre com o desenvolvimento moral dos estudantes de medicina (HAFFERTY; FRANKS, 1994; HAFFERTY, 1998; GOLDIE, 2000; PATENAUDE *et al*, 2003; REGO, 2003; HILTON; SLOTNICK, 2005).

Ainda que as categorias das perspectivas tradicionais e críticas da teorização curricular possam ter sua aplicabilidade à avaliação de currículos médicos, dentro de uma abordagem de bricolagem, saliento, seguindo o paradigma da *ciência prudente para uma vida decente* em Boaventura de Sousa Santos, categorias vinculadas à perspectiva pós-crítica do currículo, que incorpora as perspectivas pós-estruturalista, desconstrucionista e pós-moderna do currículo (RUIZ, 1996; PINAR *et al*, 2004).

Alinhando-me com Santos (1989) a uma perspectiva pós-moderna da ciência, busquei em William E. Doll Jr. (DOLL, 1993) os marcos conceituais para a apreensão do currículo como fenômeno educacional/educativo complexo.

Esse autor, no dizer de Pinar *et al* (2004), traçou o desenvolvimento do pós-modernismo focando na evolução da ciência no século XX, como um substrato organizador, de um modo que nenhum outro teórico curricular procedeu completamente. Para Doll (1993), foi no âmbito da ciência que o paradigma pós-moderno se desenvolveu, caracterizando-se por ser mais complexo, pluralista e imprevisível. Ele dividiu a história epistêmica ocidental em três grandes paradigmas: (1) o pré-moderno, que antecedeu os séculos XVII e XVIII, sendo caracterizado por uma cosmologia fechada, estática e harmônica, e por um senso de balanço e proporção, pelo medo de processos sem limite e pela crença de que o indivíduo era equivalente ao seu papel; (2) o moderno, que teve lugar nos séculos XVII e XVIII, caracterizado por uma cosmologia preocupada com o controle e a predição, estruturada por modelos matemáticos e mecânicos, pela crença no progresso linear, por uma visão particulada do universo, pela visão *lockeana* da mente, pela razão correta *cartesiana*, e pela separação radical entre as realidades

subjetiva e objetiva; (3) o pós-moderno, que emergiu no século XX, caracterizado por uma cosmologia estruturada por sistemas abertos, pela indeterminância, pela descrença nas metanarrativas e pelo foco no processo.

Doll opõe-se ao paradigma fechado da modernidade, centrado na cosmologia dualista-mecanicista de Descartes e de Newton, tendo a física como modelo canônico de ciência, e, em particular, ao currículo científico derivado desse paradigma, cuja manifestação característica refere-se aos princípios lógicos de Tyler, que procuraram estabelecer uma elaboração científica do currículo. Para ele, as idéias modernistas sobre o currículo adotaram precipuamente uma versão fechada, na qual não há transformação ativa do conhecimento, mas apenas transmissão e transferência, as quais estruturam o processo de ensino-aprendizagem hegemônico nas escolas.

A partir de sua crítica à teorização curricular *tyleriana*, o autor constrói uma matriz curricular alternativa, em bases pós-modernas, tendo a biologia como modelo canônico de ciência, recorrendo, portanto, aos pressupostos filosóficos derivados da ordem do vivo, encontráveis na *epistemologia genética* de Jean Piaget, na *termodinâmica das estruturas dissipativas* de Ilya Prigogine, na *epistemologia da experiência* de Jerome Bruner e no *pensamento de processo* de John Dewey e de Alfred North Whitehead. A perspectiva trazida por Doll com base nessas matrizes vincula-se, como ele mesmo deixa claro, ao pós-modernismo, um paradigma centrado em uma cosmologia aberta e, ao mesmo tempo ecológica, que propõe uma visão social, pessoal e intelectual orientado não pela certeza positivista, mas pela dúvida pragmática assente na experiência humana e na história local e não nos temas metanarrativos. E ao focar a experiência, ela chama a atenção para a necessidade de uma postura epistêmica interativa e dialógica. Segundo ele:

A perda da certeza encoraja, se é que não nos leva a dialogar e comunicar-nos com os outros. Por sua vez, esta estrutura de comunicação dialógica pode conduzir a uma visão social diferente, aplicável a decisões relativas ao ensino e à política externa. Essa visão reconhece os direitos das outras pessoas e foge do conceito de “uma única maneira melhor” ou “certa”. Ela aceita a indeterminação inerente à complexidade e às múltiplas perspectivas. (DOLL, 1993, p. 61).

Note-se, nessa citação, a estreita relação entre a perspectiva de William E. Doll Jr. e aquela do paradigma do *conhecimento prudente para uma vida decente* de Boaventura de Sousa Santos. Embutida nessa passagem está a concepção de uma racionalidade ecológica em oposição a uma racionalidade monológica, a que Santos chamou de ‘metonímica’. Também é patente o caráter hermenêutico de ambas as perspectivas, entrevendo-se a centralidade da experiência humana e da

captação de sua riqueza como tarefa primacial da Educação, e, de igual modo, da pesquisa social e educacional.

Os autores reinterpretados por Doll em sua teorização permitiram a emergência de ricas metáforas para um entendimento pós-moderno dos processos educacionais, rompendo com as visões modernas de conhecimento, de aprendizagem e de uma realidade fixa capaz de ser apreendida por um sujeito dela separada, com impacto marcante na matriz de currículo elaborada por ele. De Jean Piaget, vem a idéia de uma epistemologia da ordem do vivo a orientar uma visão aberta de Educação e currículo. Um modelo aberto e biologicamente orientado vê os seres humanos e seus processos de aprendizagem aliados a sistemas auto-organizadores, tendo por característica essencial a interação. Para Piaget, na visão de Doll, os sistemas vivos mantêm um equilíbrio com seu ambiente, sendo que este impõe pressões àqueles, sob a forma de problemas e perturbações. Essas pressões geram desequilíbrios nos sistemas vivos, a que eles reagem através de processos que Piaget denomina de 'assimilação' e 'acomodação'. Esses dois processos permitem superar os problemas e as perturbações, visando, no primeiro processo, à manutenção do equilíbrio, que se dá dentro da mesma estrutura organizacional do sistema; e, no segundo processo, quando os problemas e as perturbações são de magnitude considerável, à reorganização estrutural do sistema, no sentido de uma estrutura de maior complexidade. Interpretando este modelo e sua aplicação por Piaget às estruturas cognitivas, onde propõe um modelo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilibração para o desenvolvimento individual, Doll sustenta que perturbações, erros, enganos e confusões no aluno são uma força propulsora de desequilíbrio, através da qual o aluno se reorganiza com mais *insigth* e num nível mais elevado do que o previamente atingido. Assim, continua Doll, o processo educacional deve ser estruturalmente perturbador, incomodando genuinamente, num sentido profundo, estrutural; e o currículo deve, em sua organização, ser uma força propulsora desequilibrante, sem, contudo, deixar que ele se transforma numa disrupção desenfreada.

De Ylia Prigogine, Doll retira a idéia de que o currículo pós-moderno é um currículo transformador, ou seja, que permita, encoraje e desenvolva a capacidade natural de organização complexa, com a qual o currículo regenere continuamente a si mesmo e as pessoas que nele estão implicadas. Prigogine, contrariamente à concepção de sistema fechado derivada das Leis da Termodinâmica Clássica, comunga da idéia de um universo criativo, onde a ordem não é predeterminada e depois forçada a se desintegrar com o passar do tempo, mas surge continuamente do caráter informe, originando-se níveis mais elevados de complexidade a partir de níveis mais baixos. Ou seja, ordem emergindo do caos, de

modo recursivo e não-linear. De fato, Para Doll, com base na sua leitura da termodinâmica das estruturas dissipativas de Prigogine, uma cosmologia criativa estabelece, na Educação e no currículo, que a estrutura do ensino-aprendizagem passe a estar focada na aprendizagem, a qual subordina o ensino às capacidades auto-organizacionais do indivíduo. Com efeito, o ensino muda seu *modus operandi* do didático para o dialógico, e o currículo deve permitir essa transição operativa num sentido cooperativo e hermenêutico. Ademais, no nível instrucional, Doll entende que um processo recursivo é fundante, tanto para o indivíduo quanto para o currículo. Na dimensão individual, a recursão implica em que o indivíduo volte seu olhar para si mesmo, através de uma experiência auto-referencial, auto-reflexiva e auto-questionadora, de onde emerge um senso de *self* e de valor. Na dimensão curricular, ela significa tanto a conformação do currículo como um processo de transformação experiencial, quanto a mesma implicação da dimensão individual, e ainda a necessidade de um voltar o olhar para si mesmo, auto-referencial, auto-reflexivo e auto-questionador. Obviamente que os implicados no 'currículo em ação'—gestores escolares, professores, alunos—é que são os agentes dessa recursão curricular, que não deixa de ser, individualmente, uma experiência transformativa para eles.

O pensamento de Jerome Bruner permite a Doll desenvolver uma epistemologia mais generativa e menos representacional, que contemple nossas experiências vividas com significado, não lidando somente com a verdade, mas também com a diversão, o paradoxo, a complexidade e a indeterminância. Ao refletir sobre a natureza da mente, ele afirma que seus poderes representam uma pessoa completa, numa interação reflexiva e ao mesmo tempo social com o meio ambiente e em reciprocidade com os outros. Com efeito, argumenta que se deve, no processo educativo, prestar mais atenção à capacidade humana de aprender com os outros, sendo necessário elaborar planos curriculares e estratégias instrucionais que utilizem as interações dialógicas em sala de aula, gerando crescimento individual. Na leitura de Doll, Bruner vê os aprendizes não como reprodutores de padrões alheios, mas como construtores dos próprios padrões, cujas construções melhoram através do uso de instrumentos, interação social e pensamento recursivo. Tal atividade auto-construtiva pode ser potencializada por um currículo baseado (1) na experiência com manipulação de símbolos, (2) no diálogo público e (3) na reflexão privada. A manipulação de símbolos associa-se à perspectiva de que os indivíduos em amadurecimento passam a ter múltiplos meios de representar seus mundos, estando o próprio crescimento influenciado por perspectivas múltiplas sobre o mundo. Isto implica em que a Educação deveria aproveitar estes múltiplos meios, devendo os curriculistas usar e desenvolver os modos artísticos, metafóricos e intuitivos de uma cultura. A propósito do papel proeminente da cultura no desenvolvimento cognitivo individual, salientes-e que, segundo Doll, Bruner comunga com Piaget o conceito de que se deve desafiar ou impulsionar as estruturas pessoais para que sejam transformadas

em níveis superiores e mais abrangentes de organização, distanciando-se dele ao particularizar as estruturas em um indivíduo dentro de uma cultura, enquanto Piaget as abstrai e as constrói em torno de formas de organização lógica. Em consequência da perspectiva de Bruner, afirma-se que todo currículo deve enfatizar a cultura e seu papel na construção das estruturas organizacionais, e que, ao fazê-lo, necessita incorporar a reflexão pública e privada sobre o que se faz, por que se faz e sobre quem se é. Numa palavra, a auto-reflexão, a imaginação e o discurso público passam a ser a essência da transformação e do crescimento individual e coletivo.

Em Bruner, portanto, há uma maior ênfase no *self* e na auto-reflexão, sugerindo-se a centralidade de uma atitude de re-exame constante das suposições fundamentais originais, devendo a mente, para crescer, girar sobre si mesma, numa reflexão hermenêutica. Esse processo, em Bruner, na leitura de Doll, também se aplica ao currículo, que deveria dar uma volta em torno de si mesmo, caracterizando o 'currículo em espiral'. Neste, os assuntos escolares são estudados desenvolvimentalmente ao longo dos anos, em níveis crescentes de complexidade. Com efeito, o crescimento individual mediado pela Educação é um processo interativo, esporádico, espontâneo, em que cada indivíduo constrói uma rica matriz representacional, sob perspectivas múltiplas, pressuposições conscientes e subjetificações pessoais. Trata-se, pois, de um processo narrativo, onde o significado é criado pessoalmente e gerado historicamente, utilizando os métodos da hermenêutica, sem desprezar os cânones da lógica. O currículo assim construído integraria as dimensões narrativa e analítica, orientando-se por uma nova epistemologia: experiencial, hermenêutica, não positivista. Segundo Doll, "essa visão hermenêutica, em que conversamos com nossas histórias, nos fornece um conceito em que o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimento, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura." (Ibid., 1993, p. 131).

A vinculação de Doll a uma visão hermenêutica da epistemologia, da Educação e do currículo, permite a ele analisar o pensamento curricular de John Dewey e de Alfred North Whitehead em termos pós-modernos. De ambos os autores, ele retira a idéia de que o currículo pós-moderno não é um pacote, mas um processo, processo esse que é dialógico e transformativo, baseado nas interações e nas transações peculiares às situações locais. De particular importância para Doll, na obra de Dewey, é o conceito de experiência, com sua ênfase na reflexão, na interação e na transação, ensejando a criação de uma nova epistemologia orientada para a prática, ou seja, uma epistemologia experiencial. Para Dewey, na leitura de Doll, a experiência é tomada pelo ato reflexivo que a examina criticamente, variadamente, historicamente e publicamente. O ato reflexivo é uma reconstrução das ações realizadas, um reexame dos significados criados. Vê-se que é essencial que essa reflexão seja

recursiva, que uma vez realizada, seja uma orientação para novas práticas, que, por sua vez, ensejariam novas reflexões. Para Doll, com base nesses pressupostos, o papel do currículo não é o de predeterminar experiências, mas o de transformar por um processo de reflexão recursiva as experiências vividas.

Em Whitehead, ele salientou a 'relação' como uma idéia fundamental, que pressupõe uma nova cosmologia que via o universo como mutante, cuja harmonia só é possível avaliar através de uma estrutura relacional, comparando-se um objeto com outro por meio de seus movimentos relativos. O reconhecimento de que o mundo material é uma série de relações fez emergir uma visão de processo ou visão relacional, entendendo-se a realidade como sendo fundamentalmente um processo contínuo de tornar-se e de perecer. Ademais, apreender as experiências da realidade pressupõe o ato de abstrair, que proporciona a estrutura e descreve o processo para orientar as entidades do real conforme elas passam a existir. Numa palavra, por meio da abstração as experiências passam a existir, e sem ela, as múltiplas possibilidades inerentes a qualquer situação ficam limitadas. De acordo com Doll, em sua leitura de Whitehead, "a realidade está sempre em processo—transformando-se e perecendo—, ela assume suas colorações particulares ou locais, seus status como eventos, conforme passamos pelo processo de experienciar, incluindo o de abstrair." (Ibid., 1993, p. 145). Ele defende ainda que, assim como Dewey e Piaget, Whitehead acreditava que a mente do aluno é um organismo em crescimento e que o único caminho para a sabedoria vincula-se à liberdade em presença do conhecimento. Em conseqüência, vislumbra-se o papel de uma oportunidade criativa proporcionada pela liberdade aliada à disciplina que permite adquirir o conhecimento. Para integrar e equilibrar a liberdade com o conhecimento e a conseqüente demanda por criatividade e disciplina, Whitehead desenvolveu um ritmo de educação pautado em três domínios: (1) o romance (jogo), (2) a precisão (domínio) e (3) a generalização (abstração). O currículo, então, passa a ser entendido como um processo transformativo, visando ao desenvolvimento criativo desses três domínios.

Penso que a hermenêutica é o eixo que permite a Doll costurar sua teorização pós-moderna do currículo, conectando as contribuições dos vários autores citados em seu trabalho entre si e com a própria Hermenêutica contemporânea, citando aí autores como Heidegger, Gadamer e Rorty. Creio particularmente que se trata de uma opção adequada do ponto de vista epistemológico, haja vista a teorização crítica pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos, que também confere à hermenêutica um lugar central em seu trabalho. Para Doll:

Curricularmente, o desafio que o pensamento de processo hermenêutico nos lança é planejar uma estrutura de ensino e aprendizagem que aceite a contingência e o caráter relacionado do ser, da linguagem e do entendimento. A partir do pensamento pós-moderno,

particularmente nas áreas da Hermenêutica, a auto-organização, a matemática do caos, a teologia de processo e as estruturas dissipativas nos ajudam a estruturar uma matriz de currículo planejada para a “criação de significado”. (Ibid., 1993, p. 137).

Com efeito, e tendo por base os autores acima citados, Doll define currículo, desde uma perspectiva pós-moderna, como um processo construtivo, não-linear e não-seqüencial de uma matriz para realizar a transformação das pessoas, fomentada pelo diálogo, pela negociação e pela interação. Essa matriz emerge, pois da ação e da interação dos participantes, não tendo início nem fim, mas pontos de intersecção ou focos e uma rede relacionada de significados. Numa palavra, o currículo modelado nessa matriz é gerado, não pré-definido; indeterminado, mas ilimitado; sendo mais rico quanto mais houver pontos de intersecção e conexões construídas, e quanto mais profundo for o seu significado.

Desdobrando esse conceito em categorias teóricas, Doll elabora uma matriz de currículo a que chama de “Os Quatro Rs”, por assentar em quatro princípios: ‘Riqueza’, ‘Recursão’, ‘Relações’ e ‘Rigor’.

- **Riqueza:** Refere-se à profundidade do currículo, a suas camadas de significado, a suas múltiplas possibilidades ou interpretações. Segundo o autor, para que alunos e professores se transformem pelo currículo, este deve ter uma quantidade certa de *indeterminação, anomalia, ineficiência, caos, desequilíbrio, dissipação, experiência vivida*, que confere ao currículo qualidades perturbadoras, com ser provocativamente generativo sem perder sua forma ou configuração.
- **Recursão:** Comparada à operação matemática da iteração, onde uma fórmula é aplicada repetidamente, com o resultado de uma equação sendo o *input* para a próxima, refere-se a existência tanto de estabilidade quanto de mudança, fazendo com que o currículo não tenha início ou final fixo. Numa palavra, cada final é um novo início. E os segmentos, partes e seqüências de um currículo são porções arbitrárias e prenes de oportunidades de heurística e reflexão dialógica.
- **Relações:** Referem-se tanto às relações pedagógicas dentro do currículo que lhe dão a profundidade desenvolvida pela ‘recursão’, quanto às relações culturais ou cosmológicas que estão fora do currículo, mas constituem uma grande matriz dentro da qual o currículo está inserido. As relações pressupõem que o currículo seja criado (auto-organizado) em sala de aula, por processos dialógicos, narrativos e hermenêuticos.
- **Rigor:** Refere-se à tentativa de esclarecer todas as perspectivas sobre a realidade, bem como de negociar passagens entre essas perspectivas para que o diálogo seja significativo e transformativo. Tais processos requerem combinar a complexidade da indeterminância com a hermenêutica da interpretação em uma comunidade crítica, mas apoiadora, que corresponderia à própria escola enquanto espaço social dialógico.

Para Pinar *et al* (2004), a teorização curricular de William E. Doll Jr. incorpora convincentemente muitas das características centrais do pós-modernismo:

As críticas ao tempo linear, à realidade como representável em última instância e à tecnocracionalidade são todas evidentes na visão de Doll. Nós também podemos ver a ênfase pós-moderna no fluxo, na aleatoriedade, nas interpretações múltiplas, na variância, na indeterminação e nas relações fluidas. Mais do que outros autores, Doll revisa esses conceitos basilares associados ao pós-modernismo e formula de modo claro e acessível uma teoria curricular pós-moderna. Seu compromisso é notável. Tyler não foi apenas rejeitado; seus princípios básicos foram agora substituídos. (Ibid., p. 503).

As quatro categorias propostas pelo autor não se acompanharam, em sua delimitação conceitual, de referências práticas que permitissem um vislumbre acurado sobre sua aplicabilidade em uma pesquisa avaliativa. Daí a necessidade de reconstruí-las em termos operacionais visando sua utilização na avaliação de currículos médicos pelo que, a partir delas, formulo as seguintes proposições:

Proposição 6: Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação da sua 'Riqueza', da sua 'Recursão', das suas 'Relações' e do seu 'Rigor'.

Proposição 6.1: A avaliação da riqueza de um currículo implica identificar suas camadas de significado, as suas múltiplas possibilidades ou interpretações e os modos como explora a diversidade experiencial do mundo.

Proposição 6.2: A avaliação da recursão de um currículo implica determinar a sua capacidade de mudar sem perder sua lógica constitutiva; de examinar seus próprios fundamentos, de reavaliar as suposições fundacionais originais que o prescrevem; de gerar novas oportunidades de aprendizagens para atender necessidades gerais e específicas, a partir da consideração da heurística de todas as situações didáticas e do diálogo reflexivo sobre o que se faz e da resolução não-linear de problemas, em níveis crescentes de complexidade.

Proposição 6.3: A avaliação de um currículo na perspectiva de suas relações pedagógicas implica identificar em que medida ele é concebido e praticado como contrato negociável entre as partes interessadas com fins em aberto que favorecem o inesperado e o criativo; e em que medida utiliza estratégias instrucionais baseadas em interações dialógicas e transacionais aluno-aluno e aluno-professor; no conflito como potencializador de transformações qualitativas na consciência pessoal de

alunos e professores; e nos meios artísticos e metafóricos de representação do mundo voltados para a expressão narrativa do pensamento juntamente com o modo lógico e analítico mais dominante.

Proposição 6.4: A avaliação de um currículo na perspectiva de suas relações culturais implica determinar em que medida ele é concebido e praticado tendo em vista a necessidade de reflexão pública e privada sobre as matrizes culturais e cosmológicas a ele subjacentes, bem como sobre aquelas que foram silenciadas no processo de conformação histórica de suas disciplinas de base.

Proposição 6.5: A avaliação do rigor de um currículo implica identificar os espaços onde a comunidade escolar pode, dialogicamente, negociar as diferentes perspectivas sobre a realidade que se constitui em seu objeto formativo e transformativo; e determinar em que medida ele torna central a auto-reflexão, a imaginação e o discurso público, a essência da transformação.

5.2.5 Síntese da bricolagem teórica inicial da pesquisa

A apreensão do currículo como fenômeno educacional/educativo complexo, dentro de um paradigma crítico pós-moderno, aqui identificado como o paradigma da *ciência prudente para uma vida decente* em Boaventura de Sousa Santos, exige, na minha compreensão, uma abordagem multirreferencial, baseando-se na bricolagem teórica e na bricolagem metodológica. A tarefa empreendida neste capítulo foi dar conta da bricolagem teórica a fim de ser estruturado, no capítulo que se segue, o modelo heurístico de avaliação curricular, que será testado empiricamente com o objetivo de ser analisada a operacionalidade prática das categorias aqui indicadas. E como forma de sintetizar o rol de categorias que levantei e de visualizar as proposições delas derivadas elaborei o *Quadro 18*, a seguir. Devo adiantar que o modelo inicialmente proposto sofreu alterações em suas categorias estruturantes, a partir da base empírica, conforme veremos no Capítulo 9.

Quadro 18 – Síntese da bricolagem teórica inicial da pesquisa

REALIDADE PESQUISADA	PROPOSIÇÕES REFERENTES AO PARADIGMA	TEORIAS/CATEGORIAS	PROPOSIÇÕES TEÓRICAS
<p>O currículo em suas dimensões educacional e educativa</p>	<p>(0) Um MODELO HEURÍSTICO DE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS MÉDICOS NO CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO CONTEMPORÂNEO DEVE, PARA SER CAPAZ DE APREENDER O CURRÍCULO COMO FENÔMENO EDUCACIONAL/EDUCATIVO COMPLEXO E ATRAVESSADO PELAS TEIAS DO PODER, SER ESTRUTURADO, EM SUA BASE EPISTEMOLÓGICA, POR UM PARADIGMA CRÍTICO, RECONCEITUADO EM UM CONTEXTO PÓS-MODERNO, REPRESENTADO PELO PARADIGMA DO CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE E PELA TEORIA CRÍTICA PÓS-MODERNA FORMULADOS NA OBRA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS.</p> <p>(0.1) A epistemologia moderna da Avaliação, analisada a partir do referencial de Gaston Bachelard, não é capaz de instruir a superação da “metáfora da fábrica”, que é o obstáculo epistemológico verbal mais persistente à resolução dos problemas postos à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade. Quando me refiro à epistemologia moderna, refiro-me também àquela fundada na teoria crítica dos primeiros frankfurtianos—Adorno e Horkheimer e Marcuse, principalmente—ou, ainda na teoria crítica neo-moderna de Jürgen Habermas.</p> <p>(0.2) Dadas as atuais condições sócio-históricas e culturais sob o capitalismo avançado, para superar a “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal, a matriz epistemológica para a conformação de modelos de avaliação do currículo médico contemporâneo deve ser uma teoria crítica reconceituada de fim de século, criticada e revisada pelos “pós-discursos” das últimas duas décadas do século XX. Numa palavra, a “metáfora da fábrica” constituiu-se em um problema epistemológico moderno, cuja solução requer uma matriz epistemológica crítica reconceituada em face da perspectiva pós-moderna.</p> <p>(0.3) O paradigma pós-moderno da ciência prudente para uma vida decente em Boaventura de Sousa Santos é um modelo de teoria crítica reconceituada adequado para dar conta dos problemas postos à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade numa ótica de transformação qualitativa da Avaliação como disciplina científica em relação aos seus fundamentos modernos, constituindo-se em autêntica ruptura epistemológica.</p>	<p>(T1) Teoria Crítica Pós-Moderna em Boaventura de Sousa Santos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociologia das Ausências - Sociologia das Emergências - Tradução 	<p>Proposição 1: Toda avaliação de currículo está imbuída do propósito de esclarecer o senso comum, onde tem lugar a avaliação informal, que passa então a ter melhores condições de dar conta dos complexos problemas educacionais/educativos inerentes ao currículo.</p> <p>Proposição 1.1: Tendo em vista esse propósito, à avaliação curricular são atribuídos os seguintes papéis:</p> <p>Proposição 1.1.1: Identificar, no âmbito do currículo, o cerne da subtração da diversidade das experiências, dos saberes e das práticas curriculares, de modo que as experiências, os saberes e as práticas produzidos como ausentes, seja na construção histórica do currículo pré-ativo, seja no currículo interativo, sejam libertadas das relações de produção das ausências, e, por essa via, tornem-se presentes, no sentido de serem considerados alternativas às experiências, aos saberes e às práticas hegemônicas;</p> <p>Proposição 1.1.2: Analisar numa determinada experiência, prática ou forma de saber curriculares, o que nela(s) existe(m) apenas como tendência ou possibilidade futura, agindo tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades, identificando sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe no âmbito do currículo; e</p> <p>Proposição 1.1.3: Traduzir os diferentes mundos-da-vida normativos, saberes e práticas curriculares no âmbito das zonas de contato de um dado campo social educacional/educativo, visando o mútuo enriquecimento das experiências, dos saberes e das práticas curriculares.</p>
		<p>(T2) Teoria Crítica e Resistência em Educação em Henry Giroux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemática - Racionalidade - Ideologia - Poder - Resistência 	<p>Proposição 2: Toda avaliação de currículo implica identificar as racionalidades subjacentes à conformação do currículo, bem como os mecanismos ideológicos de imposição de uma racionalidade às demais, os padrões de resistência existentes e suas potencialidades concretas para a ação social necessária à contra-hegemonia.</p> <p>Proposição 2.1: Toda avaliação de currículo pressupõe identificar a racionalidade hegemônica e as suas problemáticas no âmbito da conformação do currículo.</p> <p>Proposição 2.2: Toda avaliação de currículo implica descrever as relações de poder e os mecanismos ideológicos que presidem a imposição de determinada racionalidade em detrimento de outras no âmbito da conformação do currículo.</p> <p>Proposição 2.3: Toda avaliação de currículo pressupõe identificar as racionalidades silenciadas no processo de sua conformação, e descrever suas potencialidades concretas de emancipação bem como as condições de possibilidade de conformarem práticas sociais emancipatórias.</p> <p>Proposição 2.4: Toda avaliação de currículo implica traduzir os diferentes modos de racionalidade, hegemônicos e silenciados, em espaços de democracia de alta densidade.</p>

Quadro 18 – Síntese da bricolagem teórica inicial da pesquisa (continuação)

REALIDADE PESQUISADA	PROPOSIÇÕES REFERENTES AO PARADIGMA	TEORIAS/CATEGORIAS	PROPOSIÇÕES TEÓRICAS
<p>O currículo em suas dimensões educacional e educativa</p>	<p>(0) <i>Um MODELO HEURÍSTICO DE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS MÉDICOS NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO CONTEMPORÂNEO DEVE, PARA SER CAPAZ DE APREENDER O CURRÍCULO COMO FENÔMENO EDUCACIONAL/EDUCATIVO COMPLEXO E ATRAVESSADO PELAS TEIAS DO PODER, SER ESTRUTURADO, EM SUA BASE EPISTEMOLÓGICA, POR UM PARADIGMA CRÍTICO, RECONCEITUADO EM UM CONTEXTO PÓS-MODERNO, REPRESENTADO PELO PARADIGMA DO CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE E PELA TEORIA CRÍTICA PÓS-MODERNA FORMULADOS NA OBRA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS.</i></p> <p>(0.1) <i>A epistemologia moderna da Avaliação, analisada a partir do referencial de Gaston Bachelard, não é capaz de instruir a superação da “metáfora da fábrica”, que é o obstáculo epistemológico verbal mais persistente à resolução dos problemas postos à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade. Quando me refiro à epistemologia moderna, refiro-me também àquela fundada na teoria crítica dos primeiros frankfurtianos—Adorno e Horkheimer e Marcuse, principalmente—ou, ainda na teoria crítica neo-moderna de Jürgen Habermas.</i></p> <p>(0.2) <i>Dadas as atuais condições sócio-históricas e culturais sob o capitalismo avançado, para superar a “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal, a matriz epistemológica para a conformação de modelos de avaliação do currículo médico contemporâneo deve ser uma teoria crítica reconceituada de fim de século, criticada e revisada pelos “pós-discursos” das últimas duas décadas do século XX. Numa palavra, a “metáfora da fábrica” constitui-se em um problema epistemológico moderno, cuja solução requer uma matriz epistemológica crítica reconceituada em face da perspectiva pós-moderna.</i></p>	<p>(T3) Teoria da Mudança Educacional em Ivor Goodson</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segmento Externo - Segmento Interno - Segmento Pessoal - Processos de Invenção - Processos de Promoção - Processos de Legislação - Processos de Mitologização 	<p><i>Proposição 3:</i> <i>Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação dos seus segmentos externo, interno e pessoal.</i></p> <p><i>Proposição 3.1:</i> <i>A avaliação do segmento externo implica investigar as macro-estruturas e as forças sociais que impõem um arcabouço jurídico-institucional capaz de fazer operar as mudanças de cima para baixo.</i></p> <p><i>Proposição 3.2:</i> <i>A avaliação do segmento interno implica investigar a dinâmica do contexto onde estão agentes de mudança que operam no ambiente escolar, capazes de iniciar e promover a mudança em resposta ao arcabouço externo.</i></p> <p><i>Proposição 3.3:</i> <i>A avaliação do segmento pessoal implica investigar as crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudança, que podem potencializá-la ou, ao contrário, resistir-lhe.</i></p> <p><i>Proposição 4:</i> <i>Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação dos processos de invenção, de promoção, de legislação e de mitologização.</i></p> <p><i>Proposição 4.1:</i> <i>A avaliação do processo de invenção implica investigar a formulação da mudança.</i></p> <p><i>Proposição 4.2:</i> <i>A avaliação do processo de promoção implica investigar a implementação da mudança.</i></p> <p><i>Proposição 4.3:</i> <i>A avaliação do processo de legislação implica investigar o estabelecimento da mudança como política.</i></p> <p><i>Proposição 4.4:</i> <i>A avaliação do processo de mitologização implica investigar a mudança estabelecida ou permanente.</i></p>
	<p>(0.3) <i>O paradigma pós-moderno da ciência prudente para uma vida decente em Boaventura de Sousa Santos é um modelo de teoria crítica reconceituada adequado para dar conta dos problemas postos à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade numa ótica de transformação qualitativa da Avaliação como disciplina científica em relação aos seus fundamentos modernos, constituindo-se em autêntica ruptura epistemológica.</i></p>	<p>(T4) Teoria do Significado da Mudança Educacional em Michael Fullan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Significado da Mudança - Dimensão do Poder - Dimensão Epistemológica - Dimensão Pedagógica 	<p><i>Proposição 5:</i> <i>Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação dos semblantes objetivo e objetivo da mudança proposta</i></p> <p><i>Proposição 5.1:</i> <i>A avaliação do semblante objetivo do currículo implica investigar os modos como as pessoas pensam e fazem o currículo.</i></p> <p><i>Proposição 5.2:</i> <i>A avaliação do semblante objetivo da mudança curricular implica investigar a dimensão do poder, a dimensão epistemológica e a dimensão pedagógica a ela inerentes.</i></p>

Quadro 18 – Síntese da bricolagem teórica inicial da pesquisa (continuação)

REALIDADE PESQUISADA	PROPOSIÇÕES REFERENTES AO PARADIGMA	TEORIAS	PROPOSIÇÕES TEÓRICAS
<p>O currículo em suas dimensões educacional e educativa</p>	<p><i>(0) Um modelo heurístico de avaliação de currículos médicos no contexto sócio-histórico contemporâneo deve, para ser capaz de apreender o currículo como fenômeno educacional/educativo complexo e atravessado pelas teias do poder, ser estruturado, em sua base epistemológica, por um paradigma crítico, reconceituado em um contexto pós-moderno, representado pelo paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente e pela teoria crítica pós-moderna formulados na obra de Boaventura de Sousa Santos.</i></p> <p><i>(0.1) A epistemologia moderna da Avaliação, analisada a partir do referencial de Gaston Bachelard, não é capaz de instruir a superação da “metáfora da fábrica”, que é o obstáculo epistemológico verbal mais persistente à resolução dos problemas postos à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade. Quando me refiro à epistemologia moderna, refiro-me também àquela fundada na teoria crítica dos primeiros frankfurtianos—Adorno e Horkheimer e Marcuse, principalmente—ou, ainda na teoria crítica neo-moderna de Jürgen Habermas.</i></p> <p><i>(0.2) Dadas as atuais condições sócio-históricas e culturais sob o capitalismo avançado, para superar a “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal, a matriz epistemológica para a conformação de modelos de avaliação do currículo médico contemporâneo deve ser uma teoria crítica reconceituada de fim de século, criticada e revisada pelos “pós-discursos” das últimas duas décadas do século XX. Numa palavra, a “metáfora da fábrica” constitui-se em um problema epistemológico moderno, cuja solução requer uma matriz epistemológica crítica reconceituada em face da perspectiva pós-moderna.</i></p> <p><i>(0.3) O paradigma pós-moderno da ciência prudente para uma vida decente em Boaventura de Sousa Santos é um modelo de teoria crítica reconceituada adequado para dar conta dos problemas postos à avaliação de currículos médicos na contemporaneidade numa ótica de transformação qualitativa da Avaliação como disciplina científica em relação aos seus fundamentos modernos, constituindo-se em autêntica ruptura epistemológica.</i></p>	<p>(T5) Teoria Pós-Moderna do Currículo em William E. Doll Jr.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riqueza - Recursão - Relações - Rigor 	<p>Proposição 6: <i>Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação da sua ‘Riqueza’, da sua ‘Recursão’, das suas ‘Relações’ e do seu ‘Rigor’.</i></p> <p>Proposição 6.1: <i>A avaliação da riqueza de um currículo implica identificar suas camadas de significado, as suas múltiplas possibilidades ou interpretações e os modos como explora a diversidade experiencial do mundo.</i></p> <p>Proposição 6.2: <i>A avaliação da recursão de um currículo implica determinar a sua capacidade de mudar sem perder sua lógica constitutiva; de examinar seus próprios fundamentos, de reavaliar as suposições fundacionais originais que o prescrevem; de gerar novas oportunidades de aprendizagens para atender necessidades gerais e específicas, a partir da consideração da heurística de todas as situações didáticas e do diálogo reflexivo sobre o que se faz e da resolução não-linear de problemas, em níveis crescentes de complexidade.</i></p> <p>Proposição 6.3: <i>A avaliação de um currículo na perspectiva de suas relações pedagógicas implica identificar em que medida ele é concebido e praticado como contrato negociável entre as partes interessadas com fins em aberto que favorecem o inesperado e o criativo; e em que medida utiliza estratégias instrucionais baseadas em interações dialógicas e transacionais aluno-aluno e aluno-professor; no conflito como potencializador de transformações qualitativas na consciência pessoal de alunos e professores; e nos meios artísticos e metafóricos de representação do mundo voltados para a expressão narrativa do pensamento juntamente com o modo lógico e analítico mais dominante.</i></p> <p>Proposição 6.4: <i>A avaliação de um currículo na perspectiva de suas relações culturais implica determinar em que medida ele é concebido e praticado tendo em vista a necessidade de reflexão pública e privada sobre as matrizes culturais e cosmológicas a ele subjacentes, bem como sobre aquelas que foram silenciadas no processo de conformação histórica de suas disciplinas de base.</i></p> <p>Proposição 6.5: <i>A avaliação do rigor de um currículo implica identificar os espaços onde a comunidade escolar pode, dialogicamente, negociar as diferentes perspectivas sobre a realidade que se constitui em seu objeto formativo e transformativo; e determinar em que medida ele torna central a auto-reflexão, a imaginação e o discurso público, a essência da transformação.</i></p>

6 PÓLO MORFOLÓGICO

No que se refere ao processo de construção do conhecimento, a realidade manifesta-se a partir do que somos capazes de ver, de perceber, de interpretar, de construir, de desconstruir e reconstruir tanto o conhecimento como a realidade. Conseqüentemente, a realidade revelada pelo pesquisador não é uma representação fiel do real, mas uma de suas possíveis interpretações, a partir de processos co-determinados ocorrentes nas relações sujeito/objeto. Portanto, é uma realidade revelada pela pesquisa e dependente do sujeito observador que a está “pilotando”. (MORAES; VALENTE, 2008, p. 24).

Neste capítulo, trato da seguinte questão: Que modelos de avaliação são pertinentes à enunciação das regras de estruturação, de formação do currículo médico como objeto científico, impondo-lhe certa figura, certa ordem entre seus elementos no concerto do campo da avaliação? Na tentativa de reposta, proponho um modelo heurístico próprio de avaliação curricular em Educação Médica, baseando-me nas proposições enunciadas a partir dos referenciais epistemológicos e teóricos indicados nos dois capítulos anteriores. Ademais, utilizo-me da Cartografia Simbólica de Boaventura de Sousa Santos (2000), concebida no concerto de sua Teoria Crítica Pós-moderna, para configurar um modelo-réplica avaliativo do tipo arquitetural, capaz de dar conta do currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo. Por fim, confronto o modelo elaborado com as diretrizes concernentes à natureza de uma teoria curricular elencadas por Ruiz (1996) como forma de determinar sua adequação ao objeto de pesquisa.

6.1 Funções metodológicas do pólo morfológico

Na estratégia topológica quadripolar de Bruyne *et al* (1977), indiquei que o pólo morfológico permite à metodologia da pesquisa pensar seu objeto num *espaço configurativo* ao articular os conceitos, os elementos, as variáveis numa *arquitetônica* construída com mais ou menos rigor, visando à objetivação da problemática formulada no pólo teórico. Ainda segundo os autores, o pólo morfológico, no âmbito da objetivação, possui dois regimes de funcionamento conforme seu papel metodológico: *configurativo* e *arquitetônico*, conforme os modelos fornecidos pelo espaço metodológico visem, respectivamente, a uma cópia do real, da problemática, ou visem um simulacro desse real, dessa problemática.

Esses dois regimes de funcionamento do pólo morfológico, construídos do ponto de vista da objetivação, são próximos do conceito de 'modelo-réplica' formulado no âmbito da abordagem *externalista e pragmática* da investigação científica proposta por Dutra (2008). Mas como matriciar, no âmbito da metodologia, a elaboração de um modelo-réplica? Segundo Bruyne *et al* (1977), quatro quadros de análise realizam, nas ciências sociais, as funções metodológicas do pólo morfológico, cada um a seu modo: (1) as tipologias, (2) os tipos ideais, (3) os sistemas e (4) as estruturas-modelos.

- Os quadros tipológicos são uma *estrutura conceitual analítica* vinculada à noção de tipo que é indissociável da idéia de ordenação, a partir da combinação de lógica de atributos essenciais. Têm uma afinidade com os quadros de referência empirista analítico e positivista, e correspondem a um estágio pouco avançado do desenvolvimento de uma disciplina científica. Contribuem para a edificação de um quadro conceitual amplamente descritivo que tem no máximo um poder de generalização empírica, não sendo pura e simplesmente assimilado a uma teoria. Sua caracterização metodológica implica a enunciação das seguintes condições formais de construção: (1) identificação de um conceito que defina o objeto da tipologia; (2) identificação de relações que determinem uma ordem entre os elementos da tipologia, fundando seu caráter essencialmente taxonômico; (3) enunciação de proposições que impliquem determinadas características com respeito a essas relações; e (3) explicitação de um conjunto de conceitos que designem elementos específicos dos universos de discurso que estão distantes uns dos outros ou que se situem nas extremidades da tipologia.
- Os quadros ideal-típicos são *constructos* constituídos provisória e arbitrariamente pelo pesquisador, segundo as necessidades da investigação, da organização de relações que formam um todo, escolhidas por seu caráter típico, ou seja, por levar ao extremo cada um dos traços de uma situação concreta com a finalidade de produzir uma representação sobre-real, hiperconcreta, a partir de um ponto de uma problemática que gera a dinâmica da construção ideal-típica. Eles não procuram reproduzir fielmente a *realidade concreta*, nem destacar sua estrutura ideal, mas visam dar uma descrição *excessiva* do fenômeno estudado para melhor poder identificá-lo.
- Os quadros sistêmicos reconhecem numa dada problemática de pesquisa a predominância do todo sobre as partes e aborda seu objeto sob a forma coerente e globalizante de uma série de relações. Remetem imediatamente ao quadro de referência estrutural-funcionalista, prestando tanto ao estudo das estruturas que formam a base de um sistema quanto ao dos processos que nele se desenvolvem e que mudam ou que mantêm o estado de suas estruturas. Sua caracterização metodológica comporta ao menos: (1) uma identificação dos elementos que os compõem; (2) uma especificação das características ou das propriedades dos elementos, em

relação às quais os estados do sistema podem ser descritos; e (3) uma especificação das regras ou das leis que regem as interações dos elementos ou de suas propriedades, bem como a sucessão dos estados do sistema.

- Os quadros de análise estrutural baseada em modelos realizam de forma mais explícita e imperativa o quadro de referência estruturalista, e consistem em formar uma linguagem que suas próprias regras desenvolvem, sendo produtora do sentido que eles reencontram nos modelos, concretizações da estrutura em paradigmas particulares. Têm por objeto o estudo das relações sociais com a ajuda dos modelos, que pretendem ser a mediação entre o inteligível e o sensível, o formal e o material, o abstrato e o concreto. Nesse desiderato eles devem satisfazer exclusivamente quatro condições: (1) oferecer um caráter sistêmico, ou seja, consistir em elementos tais que uma modificação de um acarreta a dos outros; (2) pertencer a um grupo de transformações, correspondendo cada uma delas a um modelo de mesma família; (3) oferecer a possibilidade de prever de que modo o modelo reagirá em caso de modificação de um de seus elementos; (4) explicar por seu funcionamento todos os fatos observados.

Para os fins de constituição deste trabalho, e seguindo o *paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente* e a Teoria Crítica Pós-moderna formulados por Boaventura de Sousa Santos, explicitados nos dois capítulos anteriores, utilizarei, como quadros de análise, os mapas cartográficos. Estes, no âmbito da faculdade de objetivação do pólo morfológico aqui conformado, funcionam sob o regime *arquitetural*, porquanto são um simulacro do real, da problemática aqui proposta, constituindo-se em construção, autoprodução dos currículos médicos como objeto científico, a partir de sua contextura espacial, física e simbólica.

6.2 A cartografia simbólica como modelo de investigação

Dando seguimento a sua *teorização crítica pós-moderna*, tendo o direito, a ciência e o poder como campos analíticos, Santos (2000) propõe uma perspectiva teórica e analítica da realidade social, concebendo-a em sua complexidade no que concerne à teia de relações sociais em que se tecem os conceitos com que a representamos. Nesse sentido, para o autor, todos os conceitos com que representamos a realidade e à volta dos quais constituímos as diferentes ciências sociais e suas especializações têm uma contextura espacial, física e simbólica.

O modo como se imagina o real espacial pode vir a tornar-se a matriz das referências com que imaginamos todos os demais aspectos da realidade. Uma matriz assim constituída pode dar conta da análise da complexidade do real, a partir de uma sociologia que se propõe como disciplina capaz de abordar heurísticamente o espaço social, em suas múltiplas facetas. As múltiplas especializações das ciências sociais existem para apreender as múltiplas facetas do real social, distorcendo-o com seus distintos quadros teóricos e analíticos. A tradicional dicotomia de compreensão teórico-metodológica da realidade social, a perspectiva que enfoca os aspectos *macrossociais* do real social e a que enfoca os seus aspectos *microssociais*, exemplifica os problemas dos processos discursivos, dos quadros de referência e dos métodos de que dispõe a Sociologia para estudar o homem em sociedade. Neste estudo, o currículo é compreendido como um fenômeno educacional/educativo complexo, socialmente construído, pondo em cheque o dilema sociológico entre estrutura e agência; entre macrossociologias e microssociologias.

Uma das preocupações centrais deste estudo é tentar esclarecer um ponto importante relativamente à mudança e ao desenvolvimento curricular. Estes, quando têm lugar em uma dada instituição educacional, são feitas por *indivíduos*. Entretanto, é evidente que, ademais do papel que cada indivíduo representa nesse desiderato, há o papel da *pluralidade dos indivíduos*, concebida como *sociedade*, na consecução da reforma e do desenvolvimento curricular. O ponto que é mister ser esclarecido, como propus acima, é a natureza da relação que se dá entre o indivíduo e a pluralidade de indivíduos partícipes do processo, ou seja, a sociedade, bem como o impacto dessa relação nas mudanças curriculares em uma dada instituição educacional.

Julgo importante tal esclarecimento, pois, nos processos de reforma e desenvolvimento curricular, tendemos a atribuir a gênese de sua efetividade ou ao desempenho dos indivíduos ou às configurações que assumem a pluralidade de indivíduos. No primeiro caso, realçamos o papel dos indivíduos no emprego de novas técnicas consideradas inovadoras ou no estabelecimento de relações que potencializem os processos de mudança. O enfoque da análise sociológica é, aqui, *microssocial*, com ênfase no papel dos atores sociais. No segundo caso, por seu turno, realçamos, no âmbito da sociedade, as formas como ela se organiza e o impacto dessa organização nos processos de mudança. O enfoque da análise sociológica é, aqui, *macrossocial*, com ênfase na estrutura social e nas relações políticas. Essa dicotomia tem representado, a meu ver, um obstáculo na apreensão da realidade com referência aos processos de mudança e desenvolvimento curricular. Ou bem nos detemos nos aspectos microssociais, utilizando teorias sociológicas que salientam o papel da ação

social dos indivíduos, ou bem nos detemos nos aspectos macrossociais, utilizando teorias sociológicas que salientam o papel da estrutura social.

Ora, quando iniciei a formulação do tema do projeto de tese, vi-me diante dessa bifurcação. Para apreender a realidade da mudança e do desenvolvimento curricular em Educação Médica, ou (1) eu me detinha nos aspectos microssociais, relacionados diretamente ao papel dos indivíduos, recorrendo, no plano epistêmico, à *sociologia compreensiva*, ou (2) eu me detinha nos aspectos macrossociais, relacionados à estrutura social, recorrendo ao *materialismo histórico e dialético*. Não me senti confortável em ter de optar por uma ou outra linha de investigação, fato que representaria distintas opções epistemológicas e metodológicas. Isto por conta da natureza da realidade, da qual eu partiria para estruturar a investigação. Então, procurei reinterpretar a realidade, de tal sorte a acomodar tanto os aspectos microssociais quanto os aspectos macrossociais, postura que me aproximaria inevitavelmente da noção de complexidade como base para uma matriz epistêmica de pesquisa. Parti do pressuposto ontológico de que a realidade, no caso da mudança e do desenvolvimento curricular, não é somente produto de indivíduos nem da pluralidade de indivíduos, a que chamamos sociedade. Ela é produto, de fato, da relação entre indivíduo e sociedade, e como tal deve ser apreendida em termos epistemológicos e metodológicos.

A necessidade da mudança e do desenvolvimento curricular emerge do todo social, seja na pluralidade maior da sociedade, seja na pluralidade menor de uma comunidade educacional, embora, em alguns casos, seja pensada e proposta por um grupo limitado de indivíduos dotados de uma margem individual de ação capaz de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas. Sua implementação, por outro lado, pode depender, em primeira instância, da ação de indivíduos portadores de uma determinada oportunidade social, mas sua efetividade dependerá da relação que os indivíduos estabelecem com a sociedade, num fluxo dinâmico e interdependente, inserido em configurações sociais. O enfoque da investigação desse processo, concluí, deve ser essa relação de interdependência. Esse entendimento, obviamente, demanda uma abordagem epistemológica e metodológica que abarque a complexidade daí advinda.

Daí a opção por uma dada forma sociológica de apreender e imaginar o real social, utilizando a matriz de referência de Santos (2000), orientada pela construção e representação do espaço, a que ele denomina de sociologia cartográfica ou cartografia simbólica. Existem muitos modos de imaginar e representar o espaço, dentre eles, a autor seleciona os mapas cartográficos. Para ele:

Os mapas são distorções reguladas da realidade, distorções organizadas de territórios que criam ilusões credíveis de correspondência. Imaginando a irrealidade de ilusões reais, convertemos correspondências ilusórias em orientação pragmática. (SANTOS, 2000, p. 198).

O autor propõe-se demonstrar as virtudes analíticas e teóricas dessa abordagem sociológica. Ele pensa em fundamentalmente três. Em primeiro lugar, trata-se de um modo de pensar e analisar as práticas institucionais dominantes que não depende das formas de auto-conhecimento produzidas pelos quadros profissionais que as servem, que se constitui, para o autor, em um dos obstáculos epistemológicos mais persistentes à construção do pensamento epistemológico. A cartografia simbólica pinça como problemática, a materialidade própria dessas práticas, suas formas de auto-organização onde se geram resistências e efeitos perversos, neutralizações e bloqueios, autonomia e criatividade; as quais se acham esquecidas pela sociologia entre dois pólos que tradicionalmente têm sido por ela enfocados: (1) os interesses sociais e grupais, situados a montante das instituições e das coisas instituídas, e (2), e o estudo do impacto social das práticas institucionais, situado a jusante delas. Em segundo lugar, ela dá atenção à materialidade das instituições, às regras específicas da sua eficácia, uma vez que os procedimentos de escala, projeção e simbolização, sem serem neutros, têm uma dimensão técnica própria que preside as mediações e as rupturas entre interesses e instituições e entre estas e o seu impacto social. Por fim, ela permite a combinação entre a análise estrutural e a análise fenomenológica, cujo divórcio é um dos calcanhares de Aquiles da Sociologia moderna.

A adoção da cartografia pelo autor como modelo de análise do real deve-se a duas razões de ordem epistemológica: (1) ela é uma ciência complexa, que combina características das ciências naturais e das ciências sociais; e (2) ela é uma ciência em que o fundacionismo epistemológico da ciência moderna e a sua correspondente teoria da verdade são particularmente inverossímeis.

Sua abordagem cartográfica dirige-se, especificamente em sua obra, ao Direito. Contudo, ele assinala que ela mereceria ser testada no estudo de outras representações sociais para além do Direito:

Penso que merecerá particularmente a pena o caso das representações sociais que têm um conteúdo normativo explícito cuja reprodução alargada é assegurada por organizações formais servidas por conhecimentos e práticas profissionalizados. Assim será o caso da religião e da educação mas em verdade de todas as demais práticas e representações sociais cristalizadas em instituições formais, profissionalizadas, das forças armadas ao movimento sindical, do desporto à segurança social. (SANTOS, 2000, p. 222, grifo meu).

A possibilidade de sua utilização na Avaliação Curricular, particularmente no que concerne ao campo da Educação Médica será aqui explorada. A análise cartográfica dos currículos médicos permitiria identificar as estruturas profundas da representação educacional e médica da formação profissional dos médicos no âmbito da realidade social. Nesse quadro analítico, os currículos médicos são entendidos, do ponto de vista da intencionalidade educativa, como um conjunto de representações sociais, modos específicos de imaginar a realidade da formação médica, que tem muitas semelhanças com os mapas. Por outro lado, do ponto de vista do currículo como processo, pode-se também entendê-los, a partir do enfoque na materialidade das práticas institucionais, que estão, de fato, entre as representações sociais institucionalizadas pela sociedade moderna sobre a Medicina e a educação dos médicos e o impacto social dos currículos. A análise das semelhanças do currículo com os mapas cartográficos pressupõe, conforme propõe Santos, num primeiro momento, que os currículos médicos sejam concebidos metaforicamente como mapa e, num segundo momento, que a metáfora seja tomada literalmente.

Os currículos médicos, tal como os mapas, são uma distorção regulada, porquanto obedecem a certas regras, de territórios sociais da formação profissional. Contudo, essa distorção é de natureza complexa, uma vez que o currículo médico é um fenômeno educacional/educativo *plural*. Santos, ao focar, em seus estudos, o Direito, propõe o conceito de 'pluralismo jurídico':

Trata-se [...] da sobreposição, articulação e interpenetração de vários espaços jurídicos misturados, tanto nas nossas atitudes, como nos nossos comportamentos, quer em momentos de crise ou de transformação qualitativa nas trajetórias pessoais e sociais quer na rotina morna do quotidiano sem história. Vivemos num tempo de porosidades e, portanto, também de porosidade ética e jurídica, de um direito poroso e constituído por múltiplas redes de ordens jurídicas que nos forçam a constantes transições e transgressões. A vida sócio-jurídica do fim do século é constituída pela intersecção de diferentes linhas de fronteiras e o respeito de umas implica necessariamente a violação de outras. (SANTOS, 2000, p. 221).

Nessa mesma linha de argumentação, proponho a noção de 'pluralismo curricular', caracterizado pela sobreposição, articulação e interpenetração de vários espaços curriculares misturados. Senão vejamos. Há, primeiramente, a pluralidade do currículo, de acordo com a sua localização em relação aos espaços mundial e local. Há, em segundo lugar, a pluralidade de modelos curriculares que expressam uma representação ideal do que seja a formação médica. Há, em terceiro lugar, a díade currículo prescrito/currículo em ação. Há, por fim, o currículo oculto. Essa multi-espacialidade curricular aponta para um currículo médico poroso e constituído por múltiplas redes de ordens educacionais que forçam a constantes transições e transgressões dos atores sociais implicados em sua implantação e implementação, tornando complexa a tarefa de avaliar sua efetividade. Cada uma dessas pluralidades

do currículo distorce a realidade da formação médica de acordo com mecanismos peculiares, ensejando que cada modo de distorção seja apreendido por instrumentos analíticos complexos.

Ademais, os currículos médicos, a exemplo da juridicidade, distorcem a realidade para instituir a exclusividade de determinados processos formativos em detrimento de outros. Dentro do território da Educação Médica, eles estabelecem o monopólio da regulação e o controle da ação educativa, negando a existência de normas anteriores, bem como de outras ordens normativas informais que podem interferir no seu campo de aplicação. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se afirmar que, em situações de mudança curricular, as anteriores formas de organização do currículo, mesmo depois de revogadas, continuam a deixar suas marcas na ação educativa que regiam, através do currículo oculto e dos saberes curriculares construídos a partir do trabalho docente (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2007). Apesar de revogadas, continuam presentes nas memórias das pessoas e das coisas. O estudo dos currículos médicos em mudança deve, portanto, pressupor a existência desses mapas mentais, que na prática curricular estão presentes sob a forma do currículo oculto e dos saberes curriculares dos docentes. Na prática esses mapas mentais do currículo interferem tanto no processo histórico de construção social do currículo prescrito quanto na transposição do currículo prescrito para a ação educativa. O currículo prescrito é um mapa cartográfico; o currículo oculto e os saberes curriculares são mapas mentais.

Portanto, é possível extrair, do que foi discutido até aqui, a seguinte proposição, especificamente concernente à Cartografia Simbólica de Boaventura de Sousa Santos e sua aplicabilidade à avaliação de currículo como fenômeno educacional/educativo complexo.

***Proposição 7:** Avaliar a efetividade de um currículo implica, do ponto de vista da sociologia cartográfica, explorar sua contextura espacial, física e simbólica, através da elaboração de mapas cartográficos e mentais capazes de dar conta de explicitar a miríade de representações sociais que estão no entorno e dentro da construção social da prescrição e da prática curricular.*

6.3 Um modelo cartográfico de avaliação de currículos médicos

Na sua proposta de cartografia simbólica do Direito, Santos (2000) empreende uma compreensão dos mapas como quadro analítico. Ele pressupõe o conhecimento prévio dos princípios e procedimentos que presidem à produção e ao uso dos mapas, os quais são conformados no âmbito da cartografia, que é a ciência que os estuda sistematicamente. Algumas características operatórias dos mapas são listadas por ele, e serão aqui reproduzidas como forma de dar consistência morfológica a um modelo cartográfico de avaliação curricular em Educação Médica.

A primeira e principal característica estrutural dos mapas é que eles, para o desempenho adequado de suas funções, têm inevitavelmente de distorcer a realidade. A segunda característica dos mapas refere-se a que seu uso deve ser fácil, dando-se em torno de duas exigências contraditórias que estão em permanente tensão: a *representação* e a *orientação*. Privilegiar a representação pode impedir a orientação, ao passo que uma representação rudimentar da realidade pode proporcionar uma orientação rigorosa. A *representação* concerne ao grau de *acurácia* em relação à realidade espacial a que corresponde. Mapas que resolvem a tensão entre representação e orientação privilegiando a representação são denominados mapas-imagem. A *orientação*, por seu turno, diz respeito ao grau de *precisão* com que alguém pode mover-se na realidade para alcançar um destino desejado, com recurso a um dado mapa. Mapas que resolvem a tensão supramencionada privilegiando a orientação são denominados de mapas instrumentais.

Dessas duas características resulta que representação e orientação são função do grau de distorção da realidade, a qual não pode ser arbitrária, mas conduzida por mecanismos que sejam reconhecidos e possam ser controlados. Portanto, a distorção da realidade produzida pelos mapas não deve ser considerada imprecisão desde que os mecanismos que levam à distorção são reconhecidos e controlados. Tais mecanismos, distintos, autônomos, interdependentes e que exigem decisões específicas, são principalmente três: (1) a *escala*, (2) a *projeção* e (3) a *simbolização*.

6.3.1 Escala

Segundo Santos (2000), a 'escala' é o primeiro grande mecanismo de distorção da realidade, referindo-se à decisão sobre o grau de pormenorização da representação. Nesse sentido, mapas de grande escala têm um elevado grau de pormenorização da representação, enquanto que os mapas de pequena escala têm um grau menor de pormenorização. A decisão quanto à escala a ser adotada em um determinado mapa condiciona o tipo de uso do mapa em questão, sendo também por este condicionada. Apesar de ser, à primeira vista, um procedimento de gradação quantitativa, na verdade opera diferenças qualitativas quanto à representação dos fenômenos da realidade espacial. "Um dado fenômeno só pode ser representado numa dada escala. Mudar de escala implica mudar o fenômeno." (SANTOS, 2000, p. 202). Desde um ponto de vista epistemológico, a escala cria fenômenos em diferentes patamares de investigação e de explicitação; numa palavra, produz objetos científicos através do desdobramento da linguagem científica em diversos níveis de objetivação.

Esses diferentes patamares de investigação intervêm na descoberta de leis, de estruturas, de invariantes, de índices particulares. Frequentemente essas descobertas estão limitadas, de uma certa maneira, a seu nível próprio de explicação. É a noção de zona de validade dos princípios. (BRUYNE *et al*, 1977, p. 52-53).

Na terminologia proposta por Santos (2000), o tipo de escala de que se tem tratado até aqui recebe a denominação de 'escala de análise'. Ele permite, portanto, distinguir diferentes patamares de expressão do objeto quanto aos procedimentos analíticos, havendo, nesse sentido, fenômenos que só podem ser representados em pequena escala, e, por outro lado, fenômenos que só podem ser representados em grande escala. O segundo tipo de escala assinalado pelo autor é denominado 'escala de ação'. Nesse tipo de escala, enquanto mediação entre a intenção e a ação, aplica-se à *ação social* atravessada por relações de poder, o qual representa a realidade física e social em diferentes patamares de distorção e de ocultação da realidade, que possuem a capacidade de criar fenômenos que maximizem as condições da reprodução do poder. Com efeito, ele ilustra, "tanto os urbanistas como os chefes militares, administradores, executivos e homens de negócios, legisladores, juízes e advogados, definem estratégias em pequena escala e decide táticas diárias em grandes escala." (SANTOS, 2000, p. 231).

Ao aplicar o conceito de 'escala' à avaliação curricular, penso na sua aplicabilidade tanto à expressão analítica do currículo médico enquanto fenômeno educacional/educativo, quanto à prática curricular enquanto ação social.

Quanto à primeira aplicabilidade do conceito de 'escala', pode-se considerar, num primeiro momento, a multi-espacialidade do currículo médico plural, que expressa a realidade da formação médica em diferentes patamares: (1) currículo transnacional, que é um currículo em pequena escala (representado pelas recomendações e diretrizes internacionais para a formação médica); (2) o currículo nacional (representado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina); e (3) o currículo local (representado pelos projetos político-pedagógicos das escolas médicas brasileiras, sua planificação pelos docentes e discentes, e sua prática, avaliação e desenvolvimento). Seguindo a reflexão de Santos sobre o Direito, devo reconhecer que esses diferentes espaços curriculares não são estanques, existindo uma intensa interação e intersecção. Ao complexo funcionamento das escalas de juridicidade, com intensas interações e intersecções entre os diferentes espaços jurídicos (o direito mundial, o direito nacional e o direito local), Santos (2000, p. 208-209) chamou de 'interlegalidade', que, na reflexão do autor, é a dimensão fenomenológica do pluralismo jurídico. "Trata-se de um processo altamente dinâmico porque os diferentes espaços jurídicos não são sincrônicos e por isso também as misturas de códigos de escala, de projeção ou de simbolização são sempre desiguais e instáveis." (SANTOS, 2000, p. 221). Ao mesmo fenômeno, no âmbito da complexidade do funcionamento curricular, chamo de 'intercurrículo'. As escalas do intercurrículo pressupõem vários níveis de decisão, de desenvolvimento e de efeitos do currículo englobando os contextos político/administrativo (no âmbito dos sistemas educacionais), de gestão (no âmbito da administração regional e da escola) e de realização (no âmbito da sala de aula). Direi com Pacheco (2005) que esse continuum de decisão, de desenvolvimento e de efeitos do currículo são tanto a expressão do projeto sócio-educativo de um país quanto a expressão do projeto curricular e didático de um espaço escolar, sofrendo influências dos subsistemas sociais que estão em derredor do subsistema prático-pedagógico e dos níveis transnacionais de decisão curricular. A meu ver, as principais escalas do intercurrículo são as seguintes (SACRISTÁN, 1998; 2000; GOODSON, 1988; 1997; 2008; SANTOMÉ, 1996; APPLE, 2006):

- 'Currículo prescrito' ou 'currículo oficial' ou 'currículo escrito' ou currículo 'pré-ativo' é o currículo idealizado e sancionado legalmente pela Administração central e adotado por uma estrutura organizacional e escolar, vinculado a uma política curricular e mediado pela ideologia.
- 'Currículo interpretado por intermediários' é o currículo que os agentes mediadores curriculares apresentam aos professores, principalmente manuais e livros texto, numa situação em que os professores não trabalham diretamente com o currículo oficial.
- 'Currículo planejado no âmbito do projeto político-pedagógico' ou 'currículo planejado pelos professores' é o currículo programado, em grupo, ou individualmente, pelos professores, não deixando de ser um currículo moldado ou percebido.

- 'Currículo real' ou 'currículo em ação' ou 'currículo interativo' é o currículo operacional que se situa num contexto de ensino, ou seja, o currículo que acontece na prática diária da escola e que se compara com o currículo oficial.
- 'Currículo realizado' ou o 'currículo experienciado' ou 'currículo narrado' é a expressão dos resultados da interação didática e traduzindo o currículo vivenciado por alunos, professores e demais atores curriculares e que pode ser apreendido pelo seu impacto na biografia dos atores implicados no currículo.
- 'Currículo oculto' é quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial e explícito, abrangendo os processos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte das experiências de formação vinculadas a mediações ideológicas.
- 'Currículo avaliado' é o currículo que se investiga e sobre o qual se reflete a partir da avaliação dos alunos, e da avaliação dos planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola, da administração, etc.

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, tais escalas do intercurrículo são sistematizadas na *Ilustração 10*.

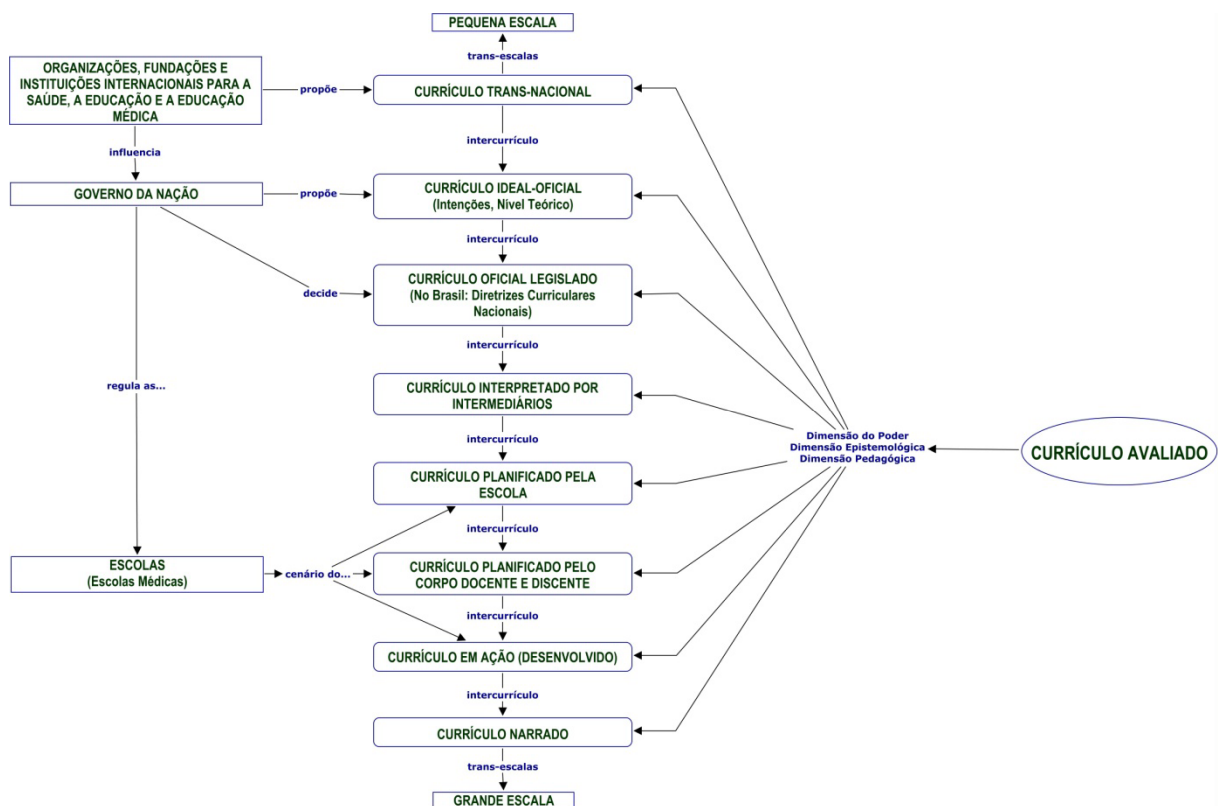


Ilustração 10 – Fases por que passa a construção do currículo até o seu desenvolvimento e avaliação conforme as trans-escalas (*intercurrículo*)

Fonte: Elaborado com base em GOODSON, 1988; 1997; 2008; SACRISTÁN 1998; 2000; SANTOMÉ, 1996; SANTOS 2000; FULLAN, 2007

Uma consequência teórica para a Avaliação Curricular desse modelo de trans-escalas baseado no intercâmbio é que o processo avaliativo pode ser dirigido a cada uma das escalas polares e intermediárias de construção do currículo, quanto para, nas escalas intermediárias e grandes escalas, analisar as marcas das pequenas escalas que aí se inscrevem por processos de produção, distribuição e consumo de bens simbólicos inerentes ao currículo. Tal análise poderia ser feita, por exemplo, com recurso a metodologias de análise de discurso, visando identificar nos processos discursivos as marcas que as formações sociais deixam na conformação dos regimes de verdade e do saber-poder (FOUCAULT, 1997a; 1997b), ou da produção simbólica ideologicamente mediada (FAIRCLOUGH, 2001).

Num segundo momento, podem-se focar as representações sobre aqueles diversos espaços curriculares. O modelo tridimensional de Prystowsky e Bordage (2001), voltado à pesquisa pelos desfechos da Educação Médica, estabelece diferentes níveis de agregação de dados, a partir dos quais a mensuração desses desfechos pode ser feita: (1) área geográfica, (2) sistema educacional, (3) instituição e (5) indivíduos. Tal distinção por níveis de agregação de dados, de acordo com os autores, é importante porque as lições aprendidas em um nível podem não ser necessariamente aplicáveis aos demais níveis. Não utilizo esse esquema em níveis de agregação com o mesmo propósito. Senão como modo de decidir sobre a escala em que o currículo médico é estudado, no que concerne às representações que configuram os interesses sociais e grupais em torno do currículo, e que se constitui em um dos processos essenciais de determinação do objeto de pesquisa.

A escolha do nível empírico de investigação deve, antes de tudo, ser tornada explícita pelos pesquisadores. O indivíduo, o grupo, a sociedade, a organização global são patamares de pertinência que convém, antes de tudo, isolar analiticamente, para preparar mais tarde “passagens” para a articulação desses diferentes níveis entre si. Trata-se de não confiar em analogias enganadoras entre diversos níveis de análise, cada um deles necessitando de um processo autônomo de objetivação. (BRUYNE *et al*, 1977, p. 53).

Nesse sentido, para definir-se a *escala*, no concerto do modelo cartográfico de avaliação aqui construído, é necessário *mapear* os contextos que moldam o currículo real. Parto, portanto, das seguintes proposições teóricas, tomadas de Goodson (2008) e listadas no capítulo anterior:

Proposição 3: Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação dos seus segmentos externo, interno e pessoal.

Proposição 3.1: A avaliação do segmento externo implica investigar as macro-estruturas e as forças sociais que impõem um arcabouço jurídico-institucional capaz de fazer operar as mudanças de cima para baixo.

Proposição 3.2: A avaliação do segmento interno implica investigar a dinâmica do contexto onde estão agentes de mudança que operam no ambiente escolar, capazes de iniciar e promover a mudança em resposta ao arcabouço externo.

Proposição 3.3: A avaliação do segmento pessoal implica investigar as crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudança, que podem potencializá-la ou, ao contrário, resistir-lhe.

Com efeito, os contextos que moldam o currículo real podem ser agrupados nos três níveis de escala de expressão dos fenômenos educacionais/educativos—externa, interna e pessoal—, e que estão envolvidas na constituição dos saberes e das práticas curriculares. Para dar maior inteligibilidade aos fenômenos que essas diferentes escalas expressam, sigo a proposta de Sacristán (1998), como segue.

A 'escala externa', onde se expressa os fenômenos de pequena escala, associados, principalmente, a interesses sociais grupais que moldam o currículo real, projetando-se nos saberes curriculares e nas atividades diversas relacionadas com o currículo na prática de ensino, abarca dois contextos:

- O *contexto exterior* ao meio pedagógico, que determina em grande medida o que é ensinado nas aulas, bem como o processo através do qual o ensino é empreendido, cujas fontes de co-determinação são: pressões econômicas e políticas, sistemas de valores preponderantes, culturas dominantes sobre culturas marginalizadas, regulamentações administrativas da prática escolar e do sistema educativo e de saúde, influência da família e na determinação da experiência de aprendizagem ou das opções curriculares e das ajudas aos filhos, sistemas de produção de meios didáticos, pressões e influências dos meios acadêmicos e culturais que incidem sobre a hierarquização dos saberes e na determinação do que se considera conhecimento legítimo.
- O *contexto do sistema educativo* incluindo, principalmente, componentes estruturais e instâncias administrativas, tais como universidade, Ministério da Educação, sindicatos docentes, entidades estudantis, etc.; cujas exigências marcam os saberes e as práticas curriculares; e o *contexto do sistema de saúde*, incluindo instâncias gestoras dos sistemas de saúde, de controle social, de entidades médicas, etc., as quais dão significado particular aos projetos concretos de mudanças curriculares em Educação Médica.

A 'escala interna' engloba o *contexto da escola médica*, onde ocorrem os fenômenos educativos mais intimamente associados ao processo de implantação e mudança de currículos, e que são os principais descritores do currículo em ação ou currículo interativo. É através da análise desse contexto, marcado por formas de organização docente e discente, por suas atividades de coordenação e de gestão

pedagógica, pela disposição do espaço e ordenação do tempo, etc., que se pode focar a materialidade das práticas curriculares institucionais.

A 'escala pessoal' que corresponde ao contexto psicossocial que se cria nos grupos de ensino-aprendizagem, normalmente nas aulas, constituindo-se em um mundo complexo, fonte de influências e motivações para os estudantes, dentro do qual a aprendizagem do currículo. Esta escala adota um enfoque psicológico e social especial, detendo-se nas representações, preocupações e tópicos de interesse de cada indivíduo inserido no contexto da escola médica.

Esses três níveis de escala atendem aqui ao princípio da epistemologia geral de *negligenciabilidade* que permite distinguir entre o essencial do assessorio e autoriza certa forma de redução operatória. De fato, muitos são os níveis empíricos possíveis de investigação entre o indivíduo e a sociedade. Contudo, para a finalidade de estabelecimento de uma escala cartográfica de avaliação curricular, penso que a redução operatória nesses três níveis é suficiente para a conformação de um modelo de avaliação curricular quanto àquele mecanismo de distorção da realidade.

Quanto à segunda aplicabilidade do conceito de 'escala', pode-se considerar, em torno da questão do poder e sua expressão na materialidade das práticas sociais das instituições educacionais que o implantam e implementam, que o 'currículo pré-ativo' define diretrizes em pequena escala, enquanto que o 'currículo interativo' pressupõe atuação cotidiana em grande escala e o 'currículo narrado' expressa a formulação e a manutenção contínua de uma história de vida.

Nesse contexto, o 'currículo pré-ativo' pode ser entendido como um mapa de ação em pequena escala, enquanto que o currículo interativo é um mapa de ação em grande escala. Com efeito, o conteúdo do 'currículo pré-ativo' pode ser analisado enquanto mapa de ação de pequena escala, através do qual se podem identificar pistas do intercurrículo, contemplando as influências nacionais e internacionais em Educação Médica. As pistas do intercurrículo detectadas nesse mapa de ação podem ser referidos a mapas de análise de pequena escala, a partir dos quais podem ser pensados e analisados os interesses sociais ou grupais que modelam o 'discurso macrocurricular' em Educação Médica.

Em síntese, a avaliação curricular em Educação Médica deve considerar, do ponto de vista do pólo morfológico, a constituição de um modelo heurístico capaz de decidir quanto à escala de análise adequada de representação da realidade do currículo e de sua efetividade na formação profissional médica, enfocando as conseqüentes escalas de seu impacto social.

6.3.2 Projeção

No quadro de análise proposto por Santos (2000), a projeção é o segundo mecanismo de distorção da realidade na produção dos mapas. Sobre ele, o autor faz duas observações que considera relevantes para a argumentação que desenvolve. Primeiramente, os vários tipos de projeção não distorcem a realidade caoticamente, mas, do contrário, através de regras conhecidas e precisas. Tais regras permitem que os mapas usem distintas projeções para distorcer diferentemente as várias características do espaço.

É [...] impossível obter o mesmo grau de exatidão na representação dos diferentes atributos do espaço, e tudo o que fizermos para aumentar o grau de exatidão na representação de um atributo contribuirá, por certo, para aumentar o grau de erro na representação de um qualquer outro atributo. (SANTOS, 2000, p. 203).

Daí resulta que a decisão sobre o tipo de projeção representa um compromisso, que se associa ao campo doxológico onde transita o pesquisador. O autor cita o exemplo da representação da União Soviética, durante a guerra fria, num mapa mundo desenhado segundo a projeção cilíndrica de Mercator, que, ao exagerar a área das zonas em latitudes elevadas ou médias em detrimento da área das zonas em latitudes intertropicais, inflacionava o tamanho daquele país, dramatizando a medida da ameaça comunista.

A segunda observação diz respeito a que todos os mapas, a depender da projeção adotada, têm um centro e uma periferia. O centro, definido de acordo com o período histórico ou com a tradição cultural, corresponde a um espaço físico ou simbólico a que é atribuída uma posição privilegiada, à volta da qual se dispersam os demais espaços. O exemplo mencionado pelo autor é o dos mapas medievais que costumavam ter um lugar sagrado como seu centro: Jerusalém, nos mapas europeus; Meca, nos mapas árabes.

Com respeito à projeção, cabe fazer referência às proposições tomadas à Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos (2000), listadas no capítulo anterior, que tratam dos papéis destinados à avaliação, os quais pressupõem a identificação das projeções implicadas no currículo em termos de experiências que estão vinculadas àqueles que tomam parte da conformação curricular.

Proposição 1: Toda avaliação de currículo está imbuída do propósito de esclarecer o senso comum, onde tem lugar a avaliação informal, que passa então a ter melhores

condições de dar conta dos complexos problemas educacionais/educativos inerentes ao currículo.

Proposição 1.1: Tendo em vista esse propósito, à avaliação curricular são atribuídos os seguintes papéis:

Proposição 1.1.1: Identificar, no âmbito do currículo, o cerne da subtração da diversidade das experiências, dos saberes e das práticas curriculares, de modo que as experiências, os saberes e as práticas produzidos como ausentes, seja na construção histórica do currículo pré-ativo, seja no currículo interativo, sejam libertadas das relações de produção das ausências, e, por essa via, tornem-se presentes, no sentido de serem considerados alternativas às experiências, aos saberes e às práticas hegemônicas;

Proposição 1.1.2: Analisar numa determinada experiência, prática ou forma de saber curriculares, o que nela(s) existe(m) apenas como tendência ou possibilidade futura, agindo tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades, identificando sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe no âmbito do currículo; e

Proposição 1.1.3: Traduzir os diferentes mundos-da-vida normativos, saberes e práticas curriculares no âmbito das zonas de contato de um dado campo social educacional/educativo, visando o mútuo enriquecimento das experiências, dos saberes e das práticas curriculares.

No desenvolvimento de um modelo cartográfico de avaliação de currículos médicos, penso que as projeções possíveis associadas a essas proposições, concernem aos *stakeholders* dos currículos sob avaliação. ‘*Stakeholder*’ é aquele que tem investimento pessoal, credibilidade, poder, futuro, ou outro capital investido no programa e que, então, pode estar sob algum grau de risco com ele (SCRIVEN, 1991). Guba e Lincoln (1989) identificam três grandes classes de atores implicados em uma intervenção sob avaliação: (1) os ‘agentes’, aquelas pessoas envolvidas em produzir, usar e implementar a intervenção avaliada; (2) os ‘beneficiários’, aquelas pessoas que tiram proveito de alguma forma do uso da intervenção avaliada; e (3) as ‘vítimas’, aquelas pessoas que são negativamente afetadas pelo uso da intervenção avaliada.

Ao se abordar as representações, preocupações e tópicos de interesse de um grupo particular de *stakeholders*, essa decisão indica um dado compromisso. Pode, por exemplo, sugerir uma opção ideológica sobre o fenômeno educacional, na qual o currículo pode representar um modelo ideal de formação atendendo a uma finalidade vinculada a um determinado projeto social, podendo, a depender do projeto em questão, estar imbuído de um caráter regulatório ou emancipatório. Argumento, neste trabalho, que é necessário construir uma nova perspectiva democrática para a pesquisa avaliativa de currículos, orientada para a emancipação e conformada, a partir de Santos (1999), pela constituição de espaços participativos para uma vida democrática de alta densidade nas escolas médicas. Com efeito, a identificação e a abordagem dos *stakeholders*, no processo avaliativo, é um passo necessário. Mas não suficiente. A conformação de um modelo cartográfico de avaliação curricular pressupõe a determinação da centralidade e da marginalidade dos diferentes grupos de *stakeholders*, no que concerne ao grau de consideração de responsividade a suas representações, preocupações e tópicos de interesse.

Nesse sentido, para definir-se a *projeção* dos grupos particulares de *stakeholders*, no concerto do modelo cartográfico de avaliação aqui construído, é necessário *mapear* os implicados em um currículo médico sob avaliação, ou seja, aquelas pessoas envolvidas em produzir, usar e implementar o currículo avaliado—os agentes—; aquelas pessoas que tiram proveito de alguma forma do uso do currículo avaliado—os beneficiários; e aquelas pessoas que são negativamente afetadas pelo uso do currículo avaliado—as vítimas. Ademais, numa dimensão teórico-explicativa, é preciso identificar as experiências que eles vivem no contexto do currículo avaliado, e, por procedimentos próprios da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, identificar, no primeiro caso, as experiências produzidas como ausentes por operações de poder, e, no segundo, as tendências futuras que já estão presentes na diversidade experiencial da prescrição e da prática curricular. Por fim, cabe, por processos de tradução, interfecundar as experiências curriculares vividas pelos *stakeholders*, a fim de cumprir a dimensão crítico-normativa, capaz de dar conta da conformação de uma prescrição e de uma prática curricular emancipatória.

6.3.3 Simbolização

A simbolização é o terceiro mecanismo da representação/distorção cartográfica da realidade, dizendo respeito “aos símbolos gráficos usados para assinalar os elementos e as características da realidade espacial selecionados.” (SANTOS, 2000, p. 204). No quadro de análise proposto pelo autor, trata-se do procedimento técnico mais complexo, porquanto sua execução é condicionada tanto pelo tipo de escala quanto pelo tipo de projeção adotados. Segundo ele, campos de estudo como a semiótica, a retórica e a antropologia cultural têm dado contribuições importantes ao estudo da simbolização jurídica da realidade. No âmbito da simbolização da mudança educacional, tal como proposta por Michael Fullan (2007), é necessário identificar as contribuições possíveis deste trabalho ao estudo da simbolização educacional/educativa dos currículos sob avaliação. Tais contribuições partem das proposições tomadas daquele autor, e listadas no capítulo precedente.

Proposição 5: Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação dos semblantes subjetivo e objetivo da mudança proposta.

Proposição 5.1: A avaliação do semblante objetivo do currículo implica investigar os modos como as pessoas pensam e fazem o currículo.

Proposição 5.2: A avaliação do semblante objetivo da mudança curricular implica investigar a dimensão do poder, a dimensão epistemológica e a dimensão pedagógica a ela inerentes.

Penso que a Proposição 5.1 está mais associada à categoria 'projeção', trabalhada anteriormente. Contudo, ela vem indicada aqui como forma de explicitar que o processo de atribuição de significados ao currículo em mudança, que está vinculado ao semblante subjetivo desta, deve ser um foco importante de pesquisa, principalmente quando se toma aquele objeto como foco de avaliação. E tal processo de atribuição de significados, que como a proposição sugere, associa-se à prática curricular, tem um semblante objetivo, descrito pela Proposição 5.2., em termos de uma 'dimensão do poder', uma 'dimensão epistemológica' e uma 'dimensão pedagógica'.

Do pólo teórico, descrito no capítulo anterior, é possível caracterizar a 'dimensão do poder' e a 'dimensão epistemológica' consoante as seguintes proposições:

Proposição 2: Toda avaliação de currículo implica identificar as racionalidades subjacentes à conformação do currículo, bem como os mecanismos ideológicos de imposição de uma racionalidade às demais, os padrões de resistência existentes e suas potencialidades concretas para a ação social necessária à contra-hegemonia.

Proposição 2.1: Toda avaliação de currículo pressupõe identificar a racionalidade hegemônica e as suas problemáticas no âmbito da conformação do currículo.

Proposição 2.2: Toda avaliação de currículo implica descrever as relações de poder e os mecanismos ideológicos que presidem a imposição de determinada racionalidade em detrimento de outras no âmbito da conformação do currículo.

Proposição 2.3: Toda avaliação de currículo pressupõe identificar as racionalidades silenciadas no processo de sua conformação, e descrever suas potencialidades concretas de emancipação bem como as condições de possibilidade de conformarem práticas sociais emancipatórias.

Proposição 2.4: Toda avaliação de currículo implica traduzir os diferentes modos de racionalidade, hegemônicos e silenciados, em espaços de democracia de alta densidade.

Apesar de estarem separadas no modelo proposto, a 'dimensão do poder' e a 'dimensão epistemológica' estão intimamente imbricadas; daí que as proposições que tratam de ambas as dimensões associam uma a outra. Isto está de acordo, por exemplo, com os trabalhos arqueológicos e genealógicos de Michel Foucault, que propõem, grosso modo, que o saber é o outro do poder.

A 'dimensão pedagógica', por seu turno, pode ser descrita de acordo com as seguintes proposições, que se referem à teorização pós-moderna do currículo em William Doll Jr. (1993):

Proposição 6: Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação da sua 'Riqueza', da sua 'Recursão', das suas 'Relações' e do seu 'Rigor'.

Proposição 6.1: A avaliação da riqueza de um currículo implica identificar suas camadas de significado, as suas múltiplas possibilidades ou interpretações e os modos como explora a diversidade experiencial do mundo.

Proposição 6.2: A avaliação da recursão de um currículo implica determinar a sua capacidade de mudar sem perder sua lógica constitutiva; de examinar seus próprios fundamentos, de reavaliar as suposições fundacionais originais que o prescrevem; de gerar novas oportunidades de aprendizagens para atender necessidades gerais e específicas, a

partir da consideração da heurística de todas as situações didáticas e do diálogo reflexivo sobre o que se faz e da resolução não-linear de problemas, em níveis crescentes de complexidade.

Proposição 6.3: A avaliação de um currículo na perspectiva de suas relações pedagógicas implica identificar em que medida ele é concebido e praticado como contrato negociável entre as partes interessadas com fins em aberto que favorecem o inesperado e o criativo; e em que medida utiliza estratégias instrucionais baseadas em interações dialógicas e transacionais aluno-aluno e aluno-professor; no conflito como potencializador de transformações qualitativas na consciência pessoal de alunos e professores; e nos meios artísticos e metafóricos de representação do mundo voltados para a expressão narrativa do pensamento juntamente com o modo lógico e analítico mais dominante.

Proposição 6.4: A avaliação de um currículo na perspectiva de suas relações culturais implica determinar em que medida ele é concebido e praticado tendo em vista a necessidade de reflexão pública e privada sobre as matrizes culturais e cosmológicas a ele subjacentes, bem como sobre aquelas que foram silenciadas no processo de conformação histórica de suas disciplinas de base.

Proposição 6.5: A avaliação do rigor de um currículo implica identificar os espaços onde a comunidade escolar pode, dialogicamente, negociar as diferentes perspectivas sobre a realidade que se constitui em seu objeto formativo e transformativo; e determinar em que medida ele torna central a auto-reflexão, a imaginação e o discurso público, a essência da transformação.

Uma última perspectiva sobre o processo de simbolização refere-se ao modo como ele, no âmbito da mudança curricular, pode evoluir no sentido de sua efetividade. Tal perspectiva pode ser descrita conforme as seguintes proposições, tomadas de Ivor Goodson (2008), e assinaladas no capítulo anterior:

Proposição 4: Toda avaliação do currículo em mudança é objetivamente uma avaliação dos processos de invenção, de promoção, de legislação e de mitologização.

Proposição 4.1: A avaliação do processo de invenção implica investigar a formulação da mudança.

Proposição 4.2: A avaliação do processo de promoção implica investigar a implementação da mudança.

Proposição 4.3: A avaliação do processo de legislação implica investigar o estabelecimento da mudança como política.

Proposição 4.4: A avaliação do processo de mitologização implica investigar a mudança estabelecida ou permanente.

6.3.4 Desenho arquitetural do modelo

É para o modelo-réplica avaliativo que as categorias teóricas, expressas operacionalmente nas proposições listadas neste capítulo, derivadas do precedente, permitem um desenho arquitetural tridimensional, definido estruturalmente no *Quadro 19*.

Quadro 19 – Esquema geral para a cartografia simbólica das representações sociais sobre o currículo

MECANISMOS	ITENS
Mecanismo 1: Escala Interesses, práticas institucionais e impacto social	- Externo (pequena escala) - Interno (média escala) - Pessoal (grande escala)
Mecanismo 2: Projeção <i>Stakeholders</i>	- Agentes - Beneficiários - Vítimas
Mecanismo 3: Simbolização Campos de produção simbólica	- Dimensão do poder - Dimensão epistemológica - Dimensão pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor com base em SANTOS, 2000; SCRIVEN, 1991; FULLAN, 2007

O objetivo do modelo não é documentar as relações causais entre o programa curricular e os resultados por dimensões, como proposto pela 'Epidemiologia Educacional' (CARNEY *et al*, 2004). O objetivo mais modesto é, de acordo com a sociologia das ausências e das emergências, identificar o espaço de resultados negligenciados e possíveis para os quais o programa pode esperar contribuir. O espaço pode ser descrito em termos de território, que corresponde à realidade pesquisada, que, de acordo com o modelo, é cartografado utilizando-se 27 mapas de análise, constituídos do cruzamento possível entre, no mínimo, três escalas, três projeções e três campos de simbolização. Os mapas

são talvez o objeto cujo desenho está mais estritamente vinculado ao uso que se lhes quer destinar. Por isso, as regras da escala, da projeção e da simbolização são os modos de estruturar no espaço desenhado uma resposta adequada à nossa subjetividade, à intenção prática com que dialogamos com o mapa. Assim, os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada com a representação do que somos e a orientação que buscamos. (SANTOS, 2000, p. 224).

Esquemáticamente, os 27 mapas, enquanto campos estruturados de experiências e intencionalidades, podem ser descritos conforme o *Quadro 20*.

Quadro 20 – Modelo cartográfico de avaliação de um currículo médico

CURRÍCULO MÉDICO AVALIADO:			
Intercurrículo	A) Tarefas teórico-explicativas: 1. Proceder à sociologia das ausências 2. Proceder à sociologia das emergências 3. Determinar o grau processual das mudanças (invenção, legislação ou mitologização)		
	EXTERNO Dimensão do Poder (EP _{OD}): Mecanismos Ideológicos Padrões de Resistência	EXTERNO Dimensão Epistemológica (EE): Racionalidade Problemática	EXTERNO Dimensão Pedagógica (EP _{ED}): Riqueza Recursão Relações culturais Relações pedagógicas Rigor
	Agentes	Agentes	Agentes
	Beneficiários	Beneficiários	Beneficiários
	Vítimas	Vítimas	Vítimas
	INTERNO Dimensão do Poder (IP _{OD}): Mecanismos Ideológicos Padrões de Resistência	INTERNO Dimensão Epistemológica (IE): Racionalidade Problemática	INTERNO Dimensão Pedagógica (IP _{ED}): Riqueza Recursão Relações culturais Relações pedagógicas Rigor
	Agentes	Agentes	Agentes
	Beneficiários	Beneficiários	Beneficiários
	Vítimas	Vítimas	Vítimas
	PESSOAL Dimensão do Poder (PP _{OD}): Mecanismos Ideológicos Padrões de Resistência	PESSOAL Dimensão Epistemológica (PE): Racionalidade Problemática	PESSOAL Dimensão Pedagógica (IP _{ED}): Riqueza Recursão Relações culturais Relações pedagógicas Rigor
	Agentes	Agentes	Agentes
	Beneficiários	Beneficiários	Beneficiários
	Vítimas	Vítimas	Vítimas
	B) Tarefas crítico-normativas: 1. Traduzir as representações sociais 2. Buscar consenso em espaços de democracia participativa de alta densidade		

Esse modelo cartográfico de avaliação curricular pretende, assim, aproximar-se à complexidade do currículo como fenômeno educacional/educativo. O nível fenomênico educativo está contemplado nas escalas 'externa' e 'interna', enquanto que o nível fenomênico educacional é abarcado pelas escalas 'interna' e pessoal'. Esses níveis fenomênicos podem ser captados na prática empírica através do 'intercurrículo'. O modelo prevê a possibilidade de serem cartografados 27 diferentes mapas, valor que

é o produto das três escalas (externa, interna e pessoal), pelas três projeções (agentes, beneficiários e vítimas), pelos três processos de simbolização (dimensões do poder, epistemológica e pedagógica). O avaliador de currículo poderia, assim, focar seu trabalho heurístico em tantos mapas quantos forem necessários, a depender das questões, problemas ou preocupações que demandaram a avaliação. Ademais, o enfoque teórico-explicativo está inscrito na cartografia possível dos 27 mapas inicialmente propostos, com recurso à 'sociologia das ausências' e à 'sociologia das emergências', enquanto que o enfoque crítico-normativo é trabalhado nas tarefas de 'tradução' e na busca de consenso em espaços de democracia participativa de alta densidade. O modelo prevê ainda a determinação do grau processual das mudanças no âmbito do enfoque teórico-explicativo, em três etapas: invenção, legislação ou mitologização. Isso mostra que as tarefas inerentes ao ato avaliativo consistem em dar conta (1) de um momento teórico-explicativo, procedendo à sociologia das ausências, à sociologia das emergências e à determinação do grau processual das mudanças, e (2) de um momento crítico-normativo, procedendo à tradução orientada para o consenso em espaços de democracia participativa de alta densidade.

Outro ponto a ser destacado desse modelo é que ele demanda uma bricolagem metodológica, ou seja, ele requer a utilização de vários métodos heurísticos que ora se interseccionam e ora se sobrepõem, a depender, principalmente, das escalas adotadas para a apreensão do currículo como fenômeno educacional/educativo complexo. Segundo Kincheloe (2007b, p.49):

Os problemas sociais, psicológicos e educacionais mais importantes que enfrentamos são desordenados e complicados. Ao tentarmos atravessar o pântano do dia-a-dia, os métodos de pesquisa que não conseguem proporcionar perspectivas múltiplas em níveis macro, meso e micro não oferecem as visões de que precisamos. [...] Obviamente, diferentes metodologias de pesquisa serão utilizadas para explorar as questões distintas que surgem em níveis diversos.

Tal esquema, tendo em vista o modelo de investigação proposto por Dutra (2008), descrito no marco metodológico desta pesquisa, deve ser confrontado preliminarmente com a natureza de uma teoria curricular tal como indicada por Ruiz (1996), tendo em vista a necessidade de incorporar o novo modelo às exigências da teorização curricular. Tal confronto é efetuado na *Tabela 2*.

Tabela 2 – Confronto das categorias e dos mecanismos gerais do modelo cartográfico de avaliação curricular com as oito questões que toda teoria curricular deve responder

QUESTÕES QUE A TEORIA DEVE RESPONDER*	CATEGORIAS DO MODELO ASSOCIADAS ÀS QUESTÕES	MECANISMOS PRINCIPAIS DO MODELO ASSOCIADOS ÀS QUESTÕES
Epistemológica <i>Que tipo de conhecimento tem-se de construir?</i>	- Problemática - Racionalidade	<u>Simbolização</u> : dimensão epistemológica
	- Segmento externo - Segmento interno - Segmento pessoal	<u>Escala</u> : externa, interna e pessoal
Política <i>Quem controla a seleção e a distribuição do conhecimento?</i>	- <i>Stakeholders</i>	<u>Projeção</u> : agentes, beneficiários e vítimas
	- Problemática - Racionalidade - Ideologia - Poder - Resistência	<u>Simbolização</u> : dimensão do poder e dimensão epistemológica
	- Segmento externo - Segmento interno - Segmento pessoal	<u>Escala</u> : externa, interna e pessoal
Econômica <i>Que relação há entre o conhecimento e sua criação e os diversos grupos de poder?</i>	- <i>Stakeholders</i>	<u>Projeção</u> : agentes, beneficiários e vítimas
	- Problemática - Racionalidade - Ideologia - Poder - Resistência	<u>Simbolização</u> : dimensão do poder e dimensão epistemológica
Ideológica : <i>Que conhecimento é mais valorizado pela sociedade?</i>	- Problemática - Racionalidade - Ideologia - Poder - Resistência	<u>Simbolização</u> : dimensão do poder e dimensão epistemológica

(*) RUIZ, 1996

Tabela 2 – Confronto das categorias e dos mecanismos gerais do modelo cartográfico de avaliação curricular com as oito questões que toda teoria curricular deve responder (continuação)

QUESTÕES QUE A TEORIA DEVE RESPONDER*	CATEGORIAS DO MODELO ASSOCIADAS ÀS QUESTÕES	MECANISMOS PRINCIPAIS DO MODELO ASSOCIADOS ÀS QUESTÕES
Técnica <i>Como possibilitar o acesso ao conhecimento básico, estimado, valioso?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Problemática - Racionalidade - Riqueza - Recursão - Relações - Rigor 	<u>Simbolização</u> : dimensão epistemológica e dimensão pedagógica
Ética <i>Que valoração e juízo tem para os implicados e a sociedade o currículo proposto?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Significado da mudança - Segmento externo - Segmento interno - Segmento pessoal 	<u>Escala</u> : externa, interna e pessoal
Sócio-histórica <i>Desde que experiências enfocamos o currículo atual?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Stakeholders - Sociologia das ausências - Sociologia das emergências - Tradução - Riqueza - Recursão - Relações - Rigor 	<u>Projeção</u> : agentes, beneficiários e vítimas
Estética <i>Que implicação e respeito temos para com os alunos ao ensiná-los um determinado currículo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sociologia das ausências - Sociologia das emergências - Tradução - Riqueza - Recursão - Relações - Rigor 	<u>Simbolização</u> : dimensão epistemológica e dimensão pedagógica

(*) RUIZ, 1996

De acordo com a *Tabela 2*, demonstra-se que as categorias e os principais mecanismos do modelo cartográfico de avaliação curricular aqui proposto atendem às exigências da teorização curricular listadas por Ruiz (1996), pelo que concluímos que a ação C de nossa metodologia de investigação foi cumprida a contento sugerindo que a Proposição 0, que consiste na tese a ser aqui defendida, se pode sustentar. Resta, contudo, verificar como esse modelo se comporta na prática avaliativa.



Em síntese, a Avaliação Curricular é um *conhecimento-processo*. Nesse sentido, da epistemologia pós-moderna de Boaventura Sousa Santos retenho a idéia de que a polêmica em torno do currículo implica uma luta entre diferentes saberes produzidos ao longo de sua conformação histórica, no cotidiano das práticas curriculares. Alguns saberes/representações são subjugados(as) em detrimento de outros(as), por uma *epistemologia da cegueira*. As tarefas primordiais de uma Avaliação crítica e pós-moderna são estas: (1) cartografar, a partir de uma *epistemologia da visão* que orienta uma sociologia das ausências e das emergências, os saberes/representações emergentes, resgatar os saberes/representações subjugados e as potencialidades de um vir a ser desses saberes/representações; e (2) por um agir comunicativo, em espaços de democracia participativa constituídos na escola médica, traduzi-los para os diferentes implicados e traduzir e negociar a (re)construção do currículo. Esses procedimentos são utilizados a seguir, no pólo técnico da pesquisa, em um estudo de caso que enfoca a escala interna, uma vez que, a meu juízo, esta corresponde ao nível mais próximo da realidade da sala de aula, no entorno da qual está o 'currículo prescrito', o 'currículo em ação' e o 'currículo narrado'. Os resultados alcançados são relatados e discutidos nos Capítulos 8 e 9.

7 PÓLO TÉCNICO

A educação, tendo por finalidade a humanização do homem, integra sempre um sentido emancipatório às suas ações e, assim, o procedimento científico que a estudará deverá ter como pressuposto a necessidade de sua produção em âmbito coletivo, utilizando-se de procedimentos que possam desencadear ações formadoras e incentivadoras dessa emancipação, produzindo a transformação democrática da realidade. (FRANCO, 2008, p. 116).

Como referido por Bruyne *et al* (1977), o pólo técnico trata dos procedimentos de coleta das informações, e das transformações destas últimas em dados pertinentes à problemática geral. Neste pólo, a pesquisa tem a tarefa de coletar os dados em função dos quais elaborará seus fatos. Nesse processo de elaboração dos fatos, no âmbito das Ciências Sociais, parte-se de informações que representam, freqüentemente, *traços* já significantes antes de qualquer pesquisa científica. Com efeito, o dado primeiro da investigação concerne ao *campo doxológico*, ou seja, à realidade de todos os dias, da experiência e do saber pré-reflexivo, do conhecimento espontâneo e ingênuo, das sínteses passivas (BERGER; LUCKMANN, 2002).

A *informação* torna-se, então, *dado*¹⁷ pela própria aplicação das técnicas de coleta, que neutralizam a significação primeira das práticas sociais efetivas, transformando-a em significação pertinente para a pesquisa científica, e fazendo o pesquisador abandonar o solo doxológico para introduzi-lo na *região epistêmica*. Nessa região o dado adquire utilidade e pertinência em relação a uma problemática e a uma teoria, ascendendo, assim, ao status de fato. “A estrutura dos fatos será de natureza muito diferente conforme o(s) quadro(s) de referência escolhido(s), que aliás são incompatíveis.” (BRUYNE *et al*, 1977, p. 206). Até aqui, estar-se-ia no âmbito de uma epistemologia moderna da pesquisa científica, para ser assegurada, nos termos *bachelardianos*, a ruptura epistemológica contra o senso comum, ou mesmo contra um conhecimento prévio. Como visto no pólo epistemológico deste trabalho, há, numa perspectiva epistemológica pós-moderna baseada em Santos (1989), de se dirigir o conhecimento para a tarefa de conformar um *senso comum esclarecido*. Trata-se da dupla ruptura epistemológica,

¹⁷ Em Lankshear e Knobel (2008), o dado pode ser definido como fragmento e peça de informação encontrada no ambiente, que é coletado de maneira sistemática para proporcionar a base de evidências a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão ou problema de pesquisa. Para os fins deste estudo, e seguindo esses autores, trabalhei com três tipos de dados: (1) dados verbais, que podem ser definidos como qualquer extensão da linguagem oral, registrada de forma durável ou permanente que possa ser revista sempre que desejado; (2) dados escritos, que, em geral, incluem uma ampla série de textos preexistentes que o pesquisador coleta como parte de seus estudos; e (3) dados observados, que são peças de informação coletadas por meio da observação sistemática de pessoas vivendo seu cotidiano ou de eventos enquanto acontecem.

mediada pela *hermenêutica diatópica*. Numa palavra, o fato, que se houvera constituído na *região epistêmica* por mediação de uma problemática e de uma teoria a partir do dado, deve ser restituído ao *campo doxológico* para uma nova síntese e para um âmbito de significação capaz de constituir-se em uma *sabedoria de vida*, ou seja, em “uma nova configuração do saber que se aproxima da *phronesis* aristotélica, ou seja, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem.” (SANTOS, 1989, p. 41).

Esse processo torna-se mais necessário, se, invocando a abordagem crítica pós-moderna, se insistir no caráter essencialmente complexo dos fatos sociais que concernem à Educação, ensejando uma abordagem multirreferencial que permita a conformação de múltiplas estruturas factuais, elas mesmas capazes de fecundar o *campo doxológico* dos espaços educacionais/educativos. No âmbito desse *campo doxológico*, saliente-se, o currículo é um fenômeno educacional/educativo complexo, atravessado por relações de poder, tanto em âmbito macro- quanto microssocial, constituintes de uma determinada sociedade e das instituições que a compõem.

Com efeito, nesta pesquisa, através de seu pólo técnico, entrevejo a possibilidade de encetar um duplo processo de operações técnicas:

- Um processo gradual de ruptura epistemológica que vai do trabalho de observação das informações e de seleção dos dados (mediação técnica) concernentes ao currículo enquanto objeto avaliado, à redução factual operada pela especificação e pela interpretação teóricas (mediação teórica). Nesse processo utilizo a *codificação*, que, segundo Bruyne *et al* (1977) é uma operação particular de decomposição do objeto da pesquisa (*corpus*) em unidades discriminantes não significativas (traços) para destacar conjuntos significativos, sistemas-signos.
- Um processo final de dupla ruptura epistemológica, matriz paradigmática de uma ciência pós-moderna, tendo em vista um conhecimento prudente para um senso comum esclarecido, que toma a *hermenêutica diatópica* como método de abordagem, capaz de instruir os processos de reconfiguração formativa do currículo como objeto avaliado (SANTOS, 1989).

O pólo técnico assim constituído pressupõe, para os fins desta pesquisa, e tendo em vista a escala do fenômeno curricular escolhida—a escala interna da instituição—, o recurso ao estudo de caso como modo de investigação, e, no âmbito deste, à análise documental, à entrevista não-estruturada, aos grupos focais e à observação participante como técnicas de coleta de informações. Tais opções estão dentro da perspectiva da bricolagem metodológica.

Na construção das etapas deste pólo técnico, segui livremente o roteiro para uma proposta de pesquisa qualitativa indicado por Creswell (2007a), incluindo os seguintes procedimentos: (1) estratégia de investigação, (2) delimitação do estudo, (3) procedimentos de coleta e de registro de dados, (4) procedimentos de análise e interpretação de dados, (5) procedimentos de validação dos resultados, (6) narrativa da pesquisa e (7) considerações éticas.

7.1 Estratégia de investigação

Quanto à abordagem heurística utilizada no estudo, recorri às metodologias de pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2006, p. 22-23, grifos do autor), são entendidas como “aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.”

A abordagem qualitativa deste estudo referiu-se a três naturezas de justificativa: (1) a natureza essencialmente qualitativa das Ciências Sociais, cuja realidade só é apreendida por aproximação; (2) a especificidade fenomênica da prática educativa, que traz uma carga histórica, cultural, política e ideológica que não pode ser contida apenas em uma fórmula numérica ou num dado estatístico; e (3) o objeto e as finalidades da pesquisa expressos na introdução deste trabalho, estando em consonância com a temática da pesquisa avaliativa (MINAYO, 2006). Ademais, Denzin e Lincoln (2005), ao refletirem sobre a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa, ressaltam a perspectiva da bricolagem, citada no pólo teórico deste trabalho. Segundo os autores, o pesquisador qualitativo pode ser visto como um *bricoleur* ou confeccionador de colchas, ou seja, um indivíduo que utiliza as ferramentas estéticas e os materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance, produzindo um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa.

Segundo Bruyne *et al* (1977), a especificação do objeto da pesquisa e sua operacionalização são indissociáveis do campo de análise empírica e de seus modos de investigação, os quais se constituem nos meios de abordagem do “real”, fixando um quadro instrumental da apreensão dos dados, e devendo, portanto, concordar com as técnicas de sua coleta. Os autores listam quatro principais modos de investigação em Ciências Sociais: (1) o estudo de caso, (2) a análise comparativa, (3) a

experimentação “em laboratório” ou “de campo” e (4) a simulação em computador; os quais se inscrevem ao longo de um espectro em função do grau de construção, limitação e manipulação apresentado pelos dados (*Ilustração 11*). O estudo de caso situa-se num extremo desse espectro (real, aberto, descontrolado) e a simulação, no outro extremo (artificial, fechado, controlado). De acordo com o modelo cartográfico de avaliação aqui proposto, a partir da crítica às perspectivas epidemiológicas e positivistas correntes na avaliação curricular em Educação Médica, indico como modos de investigação adequados para a avaliação do currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo, os modos de investigação comparativo e de estudo de caso, a depender da escala adotada.

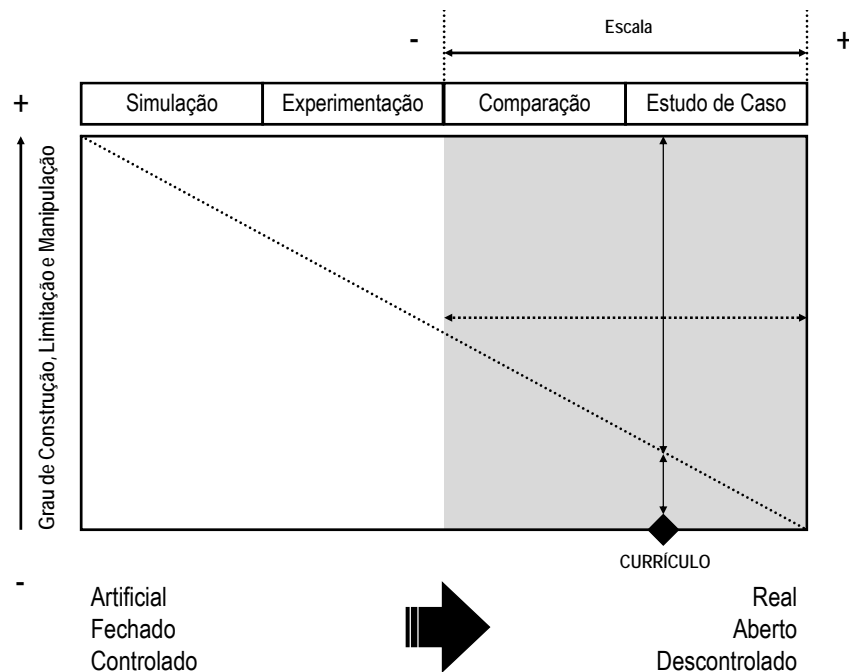


Ilustração 11 – Classificação dos modos de investigação em Ciências Sociais com relação ao grau de construção, limitação e manipulação apresentado pelos dados—aplicação à pesquisa avaliativa de currículos médicos

Fonte: Adaptado de BRUYNE *et al*, 1977

Referindo-se especificamente à pesquisa qualitativa, Creswell (2007b) menciona o *estudo de caso* como uma das cinco abordagens principais para esse tipo de pesquisa. Ele é aqui adotado como estratégia heurística para, a partir das teorias referentes ao currículo como objeto de conhecimento que delas decorre diretamente, testar a operacionalidade empírica de um sistema de proposições teóricas concernentes ao modelo cartográfico de avaliação curricular proposto neste trabalho, a partir de uma análise de média escala, referida à escala da escola médica como instituição.

Para Stake (1995; 2005), pesquisador do campo da Avaliação que se tem debruçado sobre os fundamentos e a operacionalização dessa estratégia de pesquisa, no *estudo de caso* o pesquisador explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas. Os *casos*, de acordo com ele, são agrupados por tempo e atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando uma variedade de procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado. Segundo Yin (2005), também pesquisador de referência na estratégia, por seu turno, o 'estudo de caso' é uma investigação empírica que (1) investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando (2) os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (3) Enfrenta uma situação tecnicamente única

em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, (4) baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, (5) beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. A estratégia do estudo de caso tem sido apontada na literatura especializada do campo da Avaliação como uma estratégia para análise da implantação de programas, principalmente quando fatores contextuais estão envolvidos nos resultados obtidos.

Yin (2005) enumera os seguintes projetos de estudo de caso, tendo por base a quantidade de casos e a quantidade de unidades de análise (*Tabela 3*): (1) o projeto de estudo de caso único holístico (uma unidade de análise)—Tipo 1; (2) o projeto de estudo de caso único incorporado (mais de uma unidade de análise)—Tipo 2; (3) o projeto de estudo de caso múltiplo holístico (uma unidade de análise)—Tipo 3; e (4) o projeto de estudo de caso múltiplo incorporado (mais de uma unidade de análise)—Tipo 4.

Tabela 3 – Desenhos de pesquisa de estudo de caso

	DESENHO DE CASO ÚNICO	DESENHO DE CASOS MÚLTIPLOS
Unidade de Análise Única	Tipo 1	Tipo 3
Múltiplas Unidades de Análise	Tipo 2	Tipo 4

Fonte: Baseado em YIN, 2005

A intenção de focar a realidade tal como percebida e comunicada pelos atores sociais, de tal sorte a podermos encetar uma proposta de avaliação curricular no âmbito da interação cotidiana em uma escola médica, fez-me optar pelo *estudo de caso único incorporado* (Tipo 2) como estratégia de pesquisa, cuja visão esquemática pode ser vista na *Ilustração 12*.

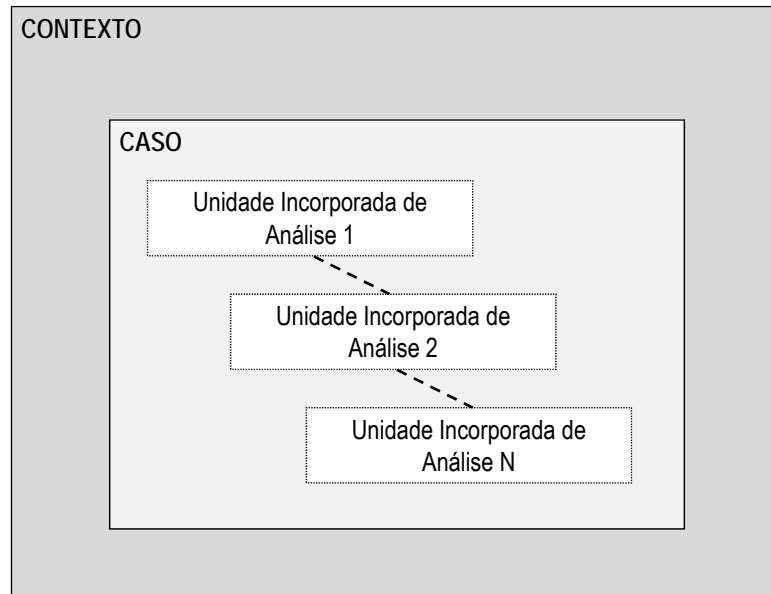


Ilustração 12 – Visão esquemática do projeto de estudo de caso tipo 1 (estudo de caso único incorporado)
Fonte: Adaptado de YIN, 2005

Como fundamento para a escolha do *caso*, baseei-me naquele do *caso extremo ou desviante* (PATTON, 1987), ou seja, o caso que é rico em informações uma vez que ele não é usual ou é especial de alguma forma. Os casos não usuais ou especiais podem ser particularmente inoportunos ou especialmente reveladores, tais como aqueles em que houve um sucesso saliente ou um notável fracasso. Segundo aquele autor, a lógica da escolha do caso extremo reside na maior possibilidade de identificar lições que podem ser aprendidas a partir de condições não usuais ou de resultados extremos, as quais são relevantes para a melhoria de programas mais típicos. Elegi um determinado curso de medicina de uma escola médica situada no interior de um estado do Nordeste brasileiro como um caso desse tipo, uma vez que ele está vinculado a uma instituição de ensino superior pública federal, cuja faculdade de medicina, situada na capital, é sexagenária, tendo passado por um processo recente de expansão para duas importantes cidades do interior do estado. Essa mesma faculdade também viveu um processo de mudança curricular a qual redundou, em 2001, num projeto político-pedagógico imbuído de um discurso inovador, que passou, desde aquele ano, a orientar o currículo pré-ativo e o currículo ativo que está sendo implantado em três cenários distintos: um na capital e dois no interior do estado. Minha hipótese de trabalho era que a cartografia simbólica de um desses cenários tinha o potencial de revelar percepções e significados, ausências e emergências com especificidades vinculadas tanto à dimensão local do cenário, em grande escala, quanto à dimensão

global, da escola médica, numa escala menor, e das escolas médicas brasileiras, numa escala menor ainda que a anterior. O processo de tradução das especificidades locais de um desses cenários seria o fio condutor do processo de teste do modelo cartográfico elaborado a partir dos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico deste trabalho.

Quanto às unidades de análise incorporadas ao estudo de caso, elas correspondem às combinações das escalas das projeções e dos processos de simbolização do modelo cartográfico de avaliação curricular aqui proposto. Nesse esquema, a combinação 'escalas' *versus* 'projeções' *versus* 'processos de simbolização' produz 27 mapas cartográficos possíveis para avaliação. Para os fins desta pesquisa, elegi três mapas básicos no âmbito da escala 'interna' do modelo cartográfico proposto: (1) o da dimensão do poder (I_{POD}), (2) o da dimensão epistemológica (IE) e (3) o da dimensão pedagógica (I_{PED}), os quais se constituem nas *unidades de análise teóricas* incorporadas ao estudo de caso desta pesquisa. Não abordei no processo heurístico cartográfico as projeções agentes, beneficiários e vítimas concernentes ao currículo, uma vez que não estava claro para mim, no início do trabalho, quem seriam eles. Na verdade, uma das questões do estudo de caso dizia respeito a sua identificação.

Yin (2005) menciona, ainda, uma segunda tipologia dos estudos de caso para fins de pesquisa com respeito às suas aplicações possíveis, podendo-se enumerar, pelo menos, três tipos:

- Estudos causais ou explanatórios, cuja finalidade reside na explicação de supostos vínculos causais em intervenções da vida real que são complexos demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos.
- Estudos descritivos, cuja finalidade é a descrição de uma intervenção e do contexto na vida real em que ela ocorre, ou a ilustração de certos tópicos dentro de uma avaliação.
- Estudos exploratórios, que visam explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados.

Com respeito a esta pesquisa, que tem por objetivo testar um novo modelo de avaliação curricular em Educação Médica, a natureza do estudo foi exploratória, onde:

- Enfoquei o currículo como fenômeno educacional/educativo tal como ele se expressa em um nível de média escala, referido a uma escola médica como instituição social que sofre impacto de diversos contextos sociais na prescrição e prática curriculares. Tal enfoque teve por recorte nove mapas cartográficos, que procuraram captar as variações na definição do currículo avaliado, consoante a perspectiva dos diferentes *stakeholders*.

- Procurei testar o modelo cartográfico proposto à avaliação da implantação de um novo currículo médico em um cenário potencialmente rico em informações, procurando identificar seus pontos fortes e seus pontos fracos.

Uma consideração deve ser feita sobre a organização procedimental do estudo de caso no concerto desta pesquisa. Patton (1987) enumerou os seguintes passos para o processo de construção dos estudos de caso:

- Passo 1: Reunião dos dados brutos do caso. Esses dados consistem de todas as informações coletadas sobre a realidade cujo caso será construído.
- Passo 2: Construção do relato de caso. Trata-se da condensação feita a partir da organização, classificação e edição dos dados brutos do caso em um formato acessível e manuseável.
- Passo 3: Compilação da narrativa do estudo de caso. Este é um quadro inteligível e descritivo da realidade, que torna acessível ao leitor todas as informações necessárias ao entendimento inerente àquela realidade.

Esses passos foram conjugados às etapas do roteiro de pesquisa qualitativa proposto por Creswell (2007a), aqui adotado, para a estruturação do pólo técnico desta pesquisa, tal como pode ser visto no *Quadro 21*.

Quadro 21 – Etapas procedimentais do estudo de caso como estratégia da pesquisa

PASSOS DA CONSTRUÇÃO DO ESTUDO DE CASO (PATTON, 1987)	ETAPAS DO ROTEIRO DE PESQUISA QUALITATIVA (CRESWELL, 2007)
Passo 1	<ul style="list-style-type: none">- Procedimentos de coleta de dados- Procedimentos de registro de dados- Considerações éticas
Passo 2	<ul style="list-style-type: none">- Procedimentos de análise e interpretação de dados- Procedimentos de validação dos resultados
Passo 3	<ul style="list-style-type: none">- A narrativa da pesquisa

Fontes: PATTON, 1987; CRESWELL, 2007^a

Os procedimentos concernentes ao trabalho de campo (coleta e registro dos dados) empreendidos neste estudo referiram-se ao Passo 1, acima descrito, ficando o Passo 2 inserido na fase da análise dos dados e o Passo 3, na compilação do relatório. A reunião dos dados brutos do caso foi constituída de momentos não necessariamente seqüenciais, mas ordenados por referência ao processo de *amostragem teórica* derivado de Strauss e Corbin (1998). Esses autores, no âmbito da teoria

fundamentada, especificaram essa técnica de amostragem como aquela que, em vez de ser predeterminada antes de começar a pesquisa, se desenvolve durante o processo. Para eles, trata-se da coleta de dados conduzida por conceitos derivados da teoria evolutiva e baseada no conceito de fazer comparações, cujo objetivo é procurar locais, pessoas ou fatos que maximizem oportunidades de descobrir variações entre conceitos e de tornar densas categorias em termos de suas propriedades e de suas dimensões. Para os fins desta pesquisa, concebo a 'amostragem teórica' como a coleta de dados conduzida por proposições teóricas do estudo de caso, visando procurar situações, pessoas e documentos ou registros que maximizem oportunidades de confirmar aquelas proposições, de revisá-las, ou mesmo de pensar em explicações concorrentes, como será discriminado no item 7.3.2, nesta seção. No que concerne às pessoas, elegi informantes-chave para serem entrevistados e grupos-chave para participarem de grupos focais, com base na amostragem teórica.

Os momentos de coleta dos dados brutos do caso foram delineados a partir do *protocolo do estudo de caso (Apêndice A)*, sendo apresentados nos *Apêndices B e C*. A construção do relato do caso envolveu (1) a Análise Temática de Conteúdo como técnica de organização e de interpretação dos dados, descrita no item 7.3.1, nesta seção; e (2) as estratégias analíticas gerais com base em proposições teóricas e de pensar em explicações concorrentes, e às técnicas analíticas específicas de adequação ao padrão e de construção da explicação, todas descritas no item 7.3.2. A forma de compilação da narrativa do estudo de caso é descrita no item 7.5, também nesta seção.

7.2 Procedimentos de coleta e de registro de dados

Para iniciar o Passo 1, recorri a um *protocolo para o estudo de caso*. Ao refletir sobre a preparação para a coleta de dados, Yin (2005) indica a necessidade de elaborar tal protocolo, que se destina a orientar o pesquisador ao realizar a coleta de dados a partir de um estudo de caso único, constituindo-se em uma das táticas principais para aumentar a *confiabilidade* da pesquisa com essa estratégia. Em linhas gerais, segundo o autor, o protocolo do estudo de caso deve apresentar as seguintes seções (YIN, 2005, p. 94):

- Uma visão geral do projeto do estudo de caso (objetivos e patrocínios do projeto, questões do estudo de caso e leituras importantes sobre o tópico que está sendo investigado).
- Procedimentos de campo (apresentação de credenciais, acesso aos "locais" do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos).

- Questões do estudo de caso (as questões específicas que o pesquisador do estudo de caso deve manter em mente ao coletar os dados, planilha de disposição específica de dados e as fontes em potencial de informações [...]).
- Guia para o relatório do estudo de caso (esboço, formato para os dados, uso e apresentação de outras documentações, e informações bibliográficas).

Nesse desiderato, elaborei o protocolo de estudo de caso constante do *Anexo A*, complementado pelos *Anexos B e C*, que orientou os procedimentos de coleta de dados deste estudo de caso único incorporado. Nesse protocolo, são descritas as questões de estudo, suas proposições e as unidades de análise incorporadas, três dos cinco componentes considerados importantes por aquele autor em um projeto de pesquisa de estudo de caso¹⁸.

A coleta de dados seguiu os três princípios sugeridos por Yin (2005), os quais, além de maximizar as fontes de evidências da estratégia, podem, se usadas adequadamente, ajudar o pesquisador a enfrentar os problemas da validade do construto e da confiabilidade de um estudo de caso:

- O Princípio 1 concerne à utilização de várias fontes de evidências para permitir tanto a *triangulação de dados*, para corroboração de um mesmo fato ou fenômeno, quanto para estudar fatos ou fenômenos diferentes, visando comparar as conclusões a partir de diferentes análises.
- O Princípio 2 prevê a criação de um banco de dados para o estudo de caso, contendo todo o *corpus* de análise, particularmente documentos e fichas de catalogação de documentos, registros em arquivo, notas de campo e transcrições de entrevistas não-estruturadas e focais.
- Por fim, o Princípio 3 aponta para a manutenção de um encadeamento de evidências, consistindo em permitir que um observador externo—o leitor do estudo de caso—siga a origem de qualquer evidência, partindo das questões iniciais da pesquisa até as conclusões finais do estudo de caso.

Os informantes primários neste estudo foram os gestores da escola médica pesquisada, os docentes, os servidores do corpo técnico-administrativo e os estudantes. Outros grupos de informantes foram acrescentados ao longo do estudo, consoante a necessidade advinda do processo de amostragem teórica (PATTON, 1987).

¹⁸ Os outros dois componentes serão considerados na seção 7.3.2 referente à análise das evidências do estudo de caso.

Usando a base teórica multirreferencial da pesquisa, bem como o modelo cartográfico proposto, o foco deste estudo foram (1) as percepções e os significados associados ao currículo presentes entre os *stakeholders*, tendo em vista as dimensões do poder, epistemológica e pedagógica; e (2) a assimilação de eventos ou informações surpreendentes e interpretação de fatos e questões críticas que apontem para as ausências e as emergências no âmbito do currículo da escola pesquisada.

Foi dedicada atenção especial aos processos de gestão do currículo, particularmente à tomada de decisões e à reflexão sobre a prática curricular da escola.

Cabe ressaltar que a convergência de várias fontes de evidências em um estudo de caso único (ver *Ilustração 13*), nesta pesquisa, permitiu uma visão mais holística do objeto de estudo, de tal sorte a, com tangenciá-lo em diferentes ângulos de mirada, permitir o acesso às informações sobre ele, bem como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las (YIN, 2005).

Na pesquisa qualitativa, diversas têm sido as fontes de evidências assinaladas. Para Creswell (2007a, p. 190), os procedimentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa, indicados como fontes de evidências, envolvem quatro tipos básicos:

1. *Observações*, nas quais o pesquisador toma notas de campo sobre comportamentos e atividades das pessoas no local da pesquisa. Nessas notas de campo, o pesquisador registra, de uma maneira não-estruturada ou semi-estruturada (usando algumas questões anteriores que o pesquisador deseja conhecer), as atividades no local de pesquisa. O observador qualitativo também pode se envolver em papéis que variam de não-participante até integralmente participante.
2. Nas *entrevistas*, o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes, entrevista os participantes por telefone ou faz entrevistas com grupos focais, com 6 a 8 entrevistados em cada grupo. Essas entrevistas envolvem poucas perguntas não-estruturadas e geralmente abertas, que pretendem extrair visões e opiniões dos participantes.
3. Durante o processo de pesquisa, o investigador qualitativo pode coletar *documentos*, que podem ser documentos públicos (por exemplo, jornais, atas de reunião, relatórios oficiais) ou documentos privados (por exemplo, registros pessoais e diários, cartas, e-mails).
4. Uma categoria final de dados qualitativos consiste de *material de áudio e visual*. Esses dados podem ter a forma de fotografias, objetos de arte, fitas de vídeo ou qualquer outra forma de som (grifos do autor).

Yin (2007), numa perspectiva confluyente, menciona as seis fontes de evidências mais comumente utilizadas ao realizarem-se estudos de caso:

- Documentação, cuja utilização mais importante nos estudos de caso é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes.
- Registros em arquivos, que podem ser utilizados em conjunto com outras fontes de informação ao se produzir um estudo de caso, devendo-se, contudo, avaliar sua utilidade para o estudo de caso que se está empreendendo.
- Entrevistas, que se constituem em fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas, além de poderem também apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando a identificar outras fontes relevantes de evidências.
- Observação direta, que, ao visar comportamentos ou condições ambientais relevantes, são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado, principalmente se houver a oportunidade e a disponibilidade de haver vários observadores.
- Observação participante, sendo uma modalidade especial de observação onde o pesquisador não é apenas um observador passivo, pode-se assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso, tendo acesso, de fato, aos eventos ou de grupos que estão sendo estudados, que, de outro modo, são inacessíveis à investigação científica por outros métodos.
- Artefatos físicos, a exemplo de um aparelho de alta tecnologia, uma ferramenta ou instrumento, uma obra de arte ou alguma outra evidência física, os quais podem ser coletados ou observados como parte de uma visita de campo, têm uma importância potencialmente menor na maioria dos exemplos típicos de estudo de caso, embora possam se constituir em componente essencial do caso inteiro.

Para atender aos objetivos desta pesquisa de doutoramento, e tendo em vista as bases desta, descritas nos pólos epistemológico, teórico e morfológico, ademais das considerações tecidas nos parágrafos anteriores concernentes à obtenção das evidências do estudo de caso aqui empreendido, utilizei cinco das seis fontes de evidências indicadas por Yin (2005). Elas são descritas no *Quadro 22* quanto às opções dentro dos tipos, pontos fortes e pontos fracos.

Quadro 22 – Tipos de fontes de evidências adotados no estudo de caso desta pesquisa

TIPOS DE FONTE DE EVIDÊNCIAS	OPÇÕES DENTRO DOS TIPOS	TIPOS DE INFORMAÇÕES	ESCOLHAS TÉCNICAS	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Documentos	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas, memorandos e outros tipos de correspondências - Agendas, avisos e minutas de reuniões, e outros relatórios escritos de eventos em geral - Documentos administrativos – propostas, relatórios de avaliação e outros documentos internos - Estudos ou avaliações formais do mesmo “local” sob estudo - Recortes de jornais e outros artigos que aparecem na mídia de massa ou em informativos de determinadas comunidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Fatos, atributos, opiniões, comportamentos, evoluções, tendências (exploração, pré-pesquisa, verificação de hipóteses) 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise qualitativa do conteúdo - Necessidade de uma crítica histórica - Autenticidade, valor - Motivos e condições do estabelecimento do texto - Análise de conteúdo quantitativa - Escolha dos textos (amostragem) - Descrição quantificada do texto - Determinação das unidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Estável – pode ser revisada inúmeras vezes - Discreta – não foi criada como resultado do estudo de caso - Exata – contém nomes, referencias e detalhes exatos de um evento - Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de recuperação – pode ser baixa - Seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa - Relato de vieses – reflete as idéias preconcebidas (desconhecidas) do autor - Acesso – pode ser deliberadamente negado

Fonte: BRUYNE *et al*, 1977; PATTON, 1987; YIN, 2005; CRESWELL, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008

Quadro 22 – Tipos de fontes de evidências adotados no estudo de caso desta pesquisa (continuação)

TIPOS DE FONTE DE EVIDÊNCIAS	OPÇÕES DENTRO DOS TIPOS	TIPOS DE INFORMAÇÕES	ESCOLHAS TÉCNICAS	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Registros em arquivos	<ul style="list-style-type: none"> – Registros de serviço, como aqueles que mostram o número de clientes atendidos em um determinado período de tempo – Registros organizacionais, como as tabelas e os orçamentos de organizações em um período de tempo – Mapas e gráficos das características geográficas ou esboços de um lugar – Listas de nomes e de outros itens importantes – Dados oriundos de levantamentos, como o censo demográfico ou os dados previamente coletados sobre um “local” – Registros pessoais, como diários, anotações e agendas de telefones 	<ul style="list-style-type: none"> – Os mesmos mencionados para documentos 	<ul style="list-style-type: none"> – As mesmas mencionadas para documentos 	<ul style="list-style-type: none"> – Os mesmos mencionados para documentos – Precisos e quantitativos 	<ul style="list-style-type: none"> – Os mesmos mencionados para documentos – Acessibilidade aos locais devido a razões particulares

Fonte: BRUYNE *et al*, 1977; PATTON, 1987; YIN, 2005; CRESWELL, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008

Quadro 22 – Tipos de fontes de evidências adotados no estudo de caso desta pesquisa (continuação)

TIPOS DE FONTE DE EVIDÊNCIAS	OPÇÕES DENTRO DOS TIPOS	TIPOS DE INFORMAÇÕES	ESCOLHAS TÉCNICAS	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none">- Não estruturadas- Focais	<ul style="list-style-type: none">- Fatos observados e/ou opiniões expressas sobre: os acontecimentos, os outros, a própria pessoa- Mudanças de atitudes, de influências- Evoluções dos fenômenos- Significação das respostas- Conteúdo latente	<ul style="list-style-type: none">- Seleção dos informantes (aptos e dispostos a responder)- Amostra- Respondedores “representativos”- Pessoas “competentes”- Informantes-chave	<ul style="list-style-type: none">- Direcionadas – enfocam diretamente o tópico do estudo de caso- Perceptivas – fornecem inferências causais percebidas	<ul style="list-style-type: none">- Vieses devido a questões mal-elaboradas- Respostas viesadas- Ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado- Reflexibilidade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir

Fonte: BRUYNE *et al*, 1977; PATTON, 1987; YIN, 2005; CRESWELL, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008

Quadro 22 – Tipos de fontes de evidências adotados no estudo de caso desta pesquisa (continuação)

TIPOS DE FONTE DE EVIDÊNCIAS	OPÇÕES DENTRO DOS TIPOS	TIPOS DE INFORMAÇÕES	ESCOLHAS TÉCNICAS	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Observação participante	***	<ul style="list-style-type: none"> - Fatos tais como são para os sujeitos observados - Fenômenos latentes (que escapam aos sujeitos, mas não ao observador) 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas “ao vivo” durante o acontecimento e observação quer direta, quer por pessoas interpostas (informantes-“colegas”) - Relação face a face durável, ativa ou não (ver, escutar, compartilhar); observador simultaneamente separado e implicado - Capacidades necessárias ao pesquisador: intuição, imaginação, percepção dos problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Realidade – tratam de acontecimentos em tempo real - Contextuais – tratam do contexto do evento - Perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais 	<ul style="list-style-type: none"> - Consomem muito tempo - Seletividade – salvo ampla cobertura - Reflexibilidade – o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado - Custo – horas necessárias pelos observadores humanos - Vieses devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador*

Fonte: BRUYNE *et al*, 1977; PATTON, 1987; YIN, 2005; CRESWELL, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008

(*) Esses vieses, com respeito ao estudo de caso, concernem (1) à menor habilidade para trabalhar como observador externo, tendo às vezes de assumir posições ou advogar funções contrárias aos interesses das boas práticas científicas; (2) à probabilidade de o observador participante perseguir um fenômeno comumente conhecido e de tornar-se um apoiador do grupo ou da organização estudados; (3) ao risco de a função de participante simplesmente exigir atenção demais em relação a de observador; e (4) à potencial incapacidade de o observador participar de acontecimentos importantes quando a organização ou o grupo social que estão sendo estudados estiverem fisicamente dispersos.

Stake (2005; 2006), considera todas essas fontes de evidências em sua modelagem do estudo de caso. Contudo, faz referência a duas outras figuras metodológicas: os cenários de atividades e os minicase. Os cenários de atividade referem-se ao seu funcionamento, ou seja, ao que efetivamente acontece no caso estudado e que é buscado pelo pesquisador em seu trabalho heurístico. Os minicase, por seu turno, são partes intrínsecas do estudo de caso, ou seja, casos dentro de casos, que podem corresponder a pessoas, lugares e eventos a observar. A perspectiva do autor a considerar aqui é que a observação, tanto a observação direta da realidade quanto a captação da realidade tal como observada por outros é, para ele, o método mais significativo e importante em um estudo de caso. Nesse sentido ele argumenta que para as audiências de um relatório de pesquisa ou de avaliação interessa a descrição das atividades do caso e os seus efeitos. Decidi, portanto, agregá-los as fontes de evidências listadas por Yin para determinar as atividades deste estudo de caso, tendo em vista a multiplicidade de experiências, de atores implicados no caso estudado (os *stakeholders*) e das suas representações simbólicas quanto à realidade subjacente.

Antes de descrever as demais etapas da pesquisa, cabe uma breve alusão a dois momentos cruciais à sua consecução (MINAYO, 2006): a entrada e a saída do pesquisador do campo da pesquisa. A entrada no campo da pesquisa foi facilitada pela minha atuação profissional na escola médica em questão, especialmente como docente responsável pela sua Coordenação Pedagógica. As relações estabelecidas por mim a partir dela colocaram-me em situação privilegiada quanto às informações relevantes para a pesquisa. Porém, uma preocupação minha relativamente a possíveis vieses advindos dessa atuação profissional motivaram-me a efetuar, sempre que possível, a validação das conclusões pelos respondentes. Comecei apresentando o projeto para o Conselho Consultivo da escola médica, constituído de um pequeno grupo de professores que aconselham o diretor da escola na tomada de decisões administrativas. Nessa oportunidade, colhi perguntas e sugestões para o estudo. A seguir, apresentei o projeto no Colegiado da escola, composto dos docentes da mesma e de representantes discentes, para obtenção do consentimento do coletivo para a realização da pesquisa, tendo-o obtido.

Quanto à saída do campo da pesquisa, ajuízo que, após o seu término, ela não deve ocorrer, pois medidas corretivas e desenvolvimento e fortalecimento de estratégias educativas adequadas à melhoria do currículo, advindas da pesquisa, deverão continuar a ser implementadas. Outrossim, outros estudos são factíveis a partir desta pesquisa exploratória, e que, portanto, devem ser encetados como forma de aumentar a BENEFICÊNCIA inicial da nossa proposta.

Para o registro dos dados, foram seguidos os seguintes procedimentos, consoante as fontes de evidências, cujas aplicações à abordagem das questões do estudo de caso podem ser vistas no *Anexo B*:

- **Documentos:** Foi empreendida a busca de documentos e registros em arquivos, após autorização da direção da escola médica. Os documentos e registros foram submetidos à análise preliminar, incluindo: (1) o exame do contexto social no qual ele foi produzido, (2) a identificação dos *stakeholders* que se expressam nos documentos, bem como sua ideologia e interesses; (3) a informação sobre a qualidade da informação transmitida, particularmente sobre a autenticidade e a confiabilidade do texto; (4) a caracterização da natureza do texto; e (5) a compreensão dos conceitos-chave e da lógica interna do texto (CELLARD, 2008). A seguir, o material de texto coligido dessa análise preliminar foi submetido à etapa de *pré-análise de conteúdo*, cujos produtos foram registrados em fichas elaboradas em processador de texto, compondo o *corpus* para as demais etapas da Análise de Conteúdo.
- **Entrevistas não-estruturadas:** Foram realizadas em ambientes reservados, seguindo um *protocolo de entrevista* que incluiu cabeçalho, declarações de abertura, as principais questões de pesquisa¹⁹, instruções para aprofundar as principais perguntas, mensagens de transição para o entrevistador, espaço para registrar os comentários do entrevistador e espaço no qual o pesquisador registra notas reflexivas. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos participantes, para facilitar a recuperação dos dados. As gravações foram imediatamente transcritas para aumentar a fidedignidade dos registros. As transcrições das gravações de entrevistas com membros do corpo discente foram feitas exclusivamente por estudantes vinculados ao Centro Acadêmico da escola médica, como forma de garantir a confidencialidade das informações prestadas. Apenas os textos transcritos ficaram disponíveis para compor o *corpus* de análise, após classificação por data e segmentos a que pertencem os entrevistados.
- **Grupos focais:** Foram realizadas em ambientes reservados, sendo constituídos de 8 a 12 participantes. Seguiram um *protocolo de entrevista focal* que incluiu cabeçalho, declarações de abertura, as principais questões de pesquisa²⁰, instruções para aprofundar as principais perguntas, mensagens de transição para o moderador, espaço para registrar os seus comentários e espaço no qual o ele registra notas reflexivas. Os grupos focais foram gravados, mediante autorização dos participantes, para facilitar a recuperação dos dados. As gravações foram imediatamente transcritas para aumentar a fidedignidade dos registros. As transcrições

¹⁹ Como a técnica utilizada foi a da entrevista não estruturada, as questões de pesquisa que compôs o protocolo de entrevista foram aquelas que o pesquisador tem em mente para dirigir a coleta de dados, e que estão listadas no protocolo do estudo de caso (item **B** do Anexo 1).

²⁰ Ver nota anterior.

das gravações dos grupos focais com membros do corpo discente foram feitas exclusivamente por estudantes vinculados ao Centro Acadêmico da escola médica, como forma de garantir a confidencialidade das informações prestadas. Apenas os textos transcritos foram classificados por data e segmentos a que pertencem os participantes, e ficaram disponíveis para compor o *corpus* de análise.

- **Observação participante:** Foi realizada nos ambientes “naturais” onde ocorrem os fenômenos, seguindo um *protocolo observacional* que incluiu *notas descritivas* (descrição dos participantes, reconstrução de diálogos, descrição do cenário físico, relato de determinados eventos e atividades) e *notas reflexivas* (as considerações pessoais do pesquisador, tais como especulação, sentimentos, problemas, idéias, pressentimentos, impressões e preconceitos). Os dados foram registrados em *diário de campo*, na medida do possível durante a observação, ou imediatamente após a mesma, o qual compôs o *corpus* de análise.

Como mencionei anteriormente, dois elementos heurísticos importantes, e que foram usados na análise de dados foram o Mini-Caso e o Cenário de Atividade (STAKE, 2005; 2006), para cuja descrição e apreensão heurística foram utilizadas as quatro fontes de evidências listadas acima.

Posso resumir a estratégia de estudo de caso adotada nesta pesquisa, detalhando a *Ilustração 13*, elaborada com base em modelo proposto por Stake (2005; 2006) com contribuições de Sacristán (1998), em função dos pólos teórico e morfológico desta pesquisa e dos procedimentos de coleta e registro de dados descritos acima.

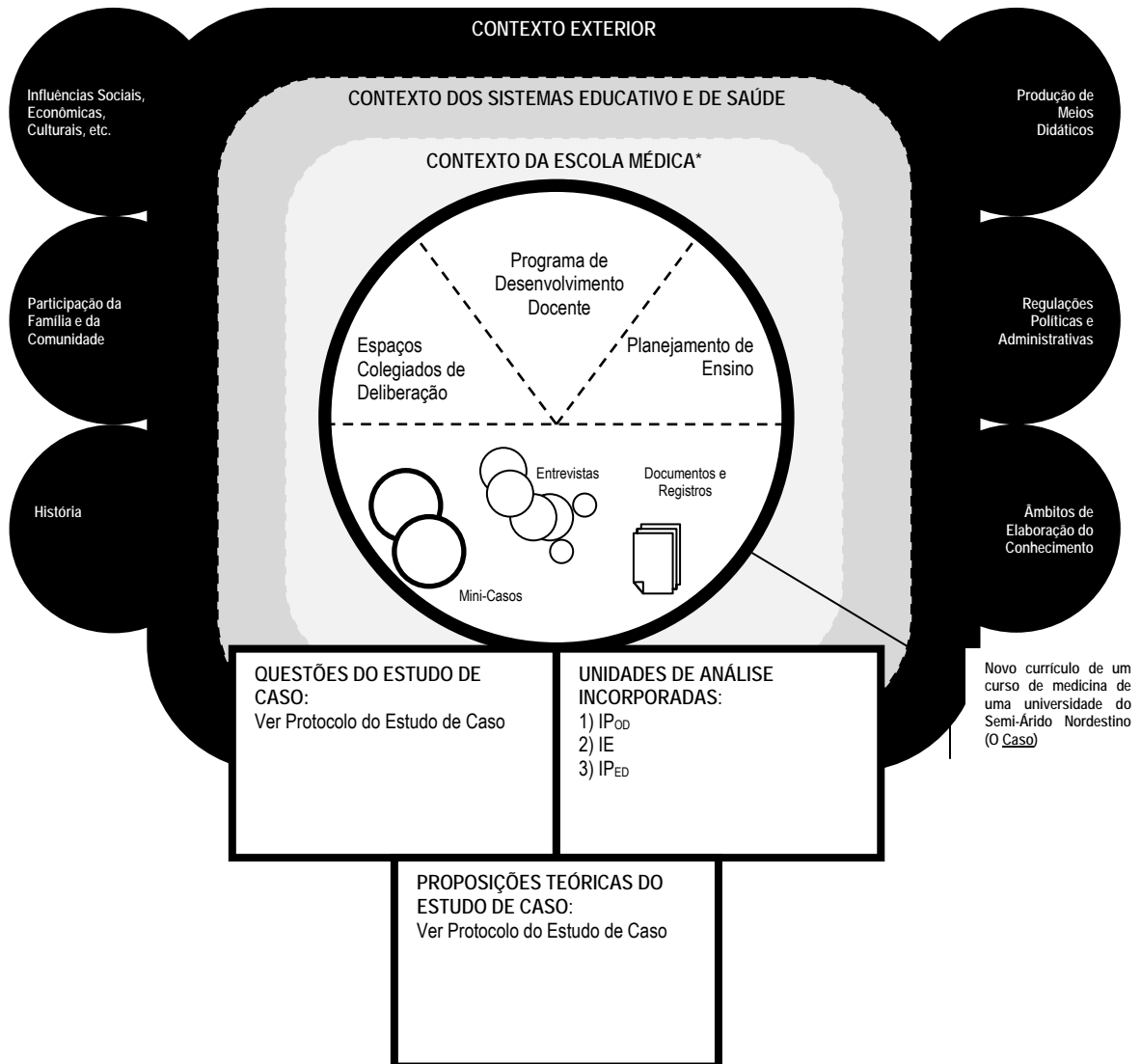


Ilustração 13 – Desenho gráfico do estudo de caso em avaliação de um currículo médico em média escala (interna)
(*) O Contexto Psicossocial e Didático não está representado na figura, mas é interno ao Contexto da Escola Médica
Fontes: Adaptado de STAKE, 2005; 2006; YIN, 2005

7.3 Procedimentos de análise e de interpretação dos dados

Uma tarefa que se impõe ao procedimento de análise em um estudo de caso é a descrição holística e compreensiva deste, dado o enfoque da avaliação, que deve incluir uma miríade de dimensões, fatores, variáveis e categorias compostas em um esquema ideográfico (PATTON, 1987), seguindo-se, segundo esse autor, à reunião dos dados brutos do caso (Passo 1). O Passo 1 foi visto em detalhes na descrição dos procedimentos de coleta e registro dos dados. Ocupo-me, aqui, do Passo 2.

Para a consecução do Passo 2, e seguindo a orientação de Patton (1987), o material coletado no Passo 1 foi submetido à Análise Temática de Conteúdo. No que concerne à análise de evidências do estudo de caso, recorri às estratégias de *basear-se em proposições teóricas* e de *pensar em explicações concorrentes* e às técnicas específicas de *adequação ao padrão* e de *construção da explicação*, todas elas propostas por Yin (2005).

7.3.1 Procedimentos de análise temática de conteúdo

Para Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A investigação destas variáveis inferidas (as causas que se procura determinar no processo heurístico) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), confere à Análise de Conteúdo o caráter de ser um bom instrumento de indução. Numa palavra, a indução é a essência do método.

Este está organizado em diferentes fases, em torno de três pólos cronológicos: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, que corresponde a um período de intuições, mas que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise que, para os fins desta pesquisa incidirá sobre o próprio processo de coleta de dados. Nesse sentido, seguirei as seguintes sugestões, dentre as assinaladas por Bogdan e Biklen (1994): (1) tomar decisões que estreitem o âmbito do estudo; (2) planificar as sessões de coleta de dados; (3) escrever uma grande quantidade de “comentários do observador” sobre as idéias que vão surgindo; (4) escrever memorandos sobre o que se vai aprendendo; (5) ensaiar idéias e temas junto aos sujeitos; (6) começar a explorar a literatura existente enquanto se encontra no campo de investigação; e (7) brincar com metáforas, analogias e conceitos.

Nesta fase, ainda sob as recomendações de Bardin, cumpro as seguintes tarefas:

- **Preparação do material:** Antes da análise propriamente dita, o material reunido procedente das entrevistas e dos grupos focais, bem como do diário de campo, foi preparado de forma adequada: as entrevistas foram transcritas e catalogadas para um melhor controle do material, enquanto que os registros do diário de campo foram organizados por data, hora e local, em que foram realizadas as observações.
- **Leitura “flutuante”,** para estabelecer contato com o material a analisar e conhecer o texto, deixando-me invadir por impressões e orientações. “Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas sobre materiais análogos.” (BARDIN, 1977, p. 96).
- **Escolha do material a ser submetido à análise,** que já está dado *a priori*, constituindo-se o material coletado de documentos, das entrevistas e dos grupos focais, bem como do diário de campo como o *corpus*²¹ submetido aos procedimentos analíticos.
- **Formulação de hipóteses e objetivos:** Enquanto a hipótese é uma afirmação provisória verificável (confirmável e infirmável), recorrendo aos procedimentos de análise, o objetivo é a finalidade geral do estudo (ou que é fornecida por uma instância exterior), ou seja, o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos seriam utilizados. No primeiro caso, não parti de hipóteses *a priori*, orientando-me por procedimentos de exploração, em que o quadro de análise não esteve determinado e em que se partiu de uma colocação em evidência das propriedades dos textos. No segundo caso, os objetivos corresponderam às questões do estudo de caso e suas proposições teóricas.
- **Referenciação de indicadores de codificação para organização dos dados:** Trata-se de passo crucial na análise dos dados, onde se dá o desenvolvimento de uma lista de indicadores depois de os dados terem sido recolhidos, e de o pesquisador estar preparado para organizá-los. Nesta fase de pré-análise, seguindo Bogdan e Biklen (1994), procedi à elaboração do processo de codificação para organizar os dados, implicando na escolha de um sistema de indicadores para classificar os dados descritivos recolhidos, de forma que o material contido num determinado tópico pudesse ser fisicamente apartado dos outros dados.

²¹ Segundo Bauer e Aarts (2002), o *corpus*, no sentido lingüístico, é uma coleção de dados de linguagem que serve para vários tipos de pesquisa. Esses autores afirmam que o termo técnico *corpus* não é amplamente empregado na metodologia das ciências sociais. Porém à medida que a pesquisa qualitativa vai ganhando magnitude crítica, a seleção das entrevistas, dos textos e de outros materiais exige um tratamento mais sistemático comparável ao da pesquisa por levantamento. Assim, a noção de *corpus* nas ciências sociais procura dar conta da necessidade de um tratamento sistemático dos dados qualitativos.

A exploração do material, por sua vez, consistiu essencialmente na operação de codificação para a categorização temática. Para Bardin (1977, p. 103):

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (grifo da autora).

Considerando que a análise efetuada aqui foi qualitativa, representada pelo fato de a inferência—sempre que é realizada—ser fundada na presença do índice (no caso aqui expresso, de temas sobre o currículo), a organização da codificação utilizada neste estudo compreendeu a escolha de unidades de registro e de contexto, e a classificação e a agregação (categorização).

- Escolha de unidades de registro e de contexto: Com efeito, fiz recortes a nível semântico, ou seja, tendo o “tema” por unidade de registro, cuja noção é largamente utilizada em análise temática, e é característica da Análise de Conteúdo. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc., numa palavra, de SIGNIFICADO e INTENCIONALIDADE, elementos estruturantes da perspectiva qualitativa. Assim, “fazer uma análise temática, consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (BARDIN, 1977, p. 105). No que diz respeito às unidades de contexto, que servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, correspondendo aos segmentos da mensagem, referi as unidades de registro às correspondentes unidades de contexto, como forma de compreender seu verdadeiro sentido. Contudo, tive de ser parcimonioso com respeito às unidades de contexto, uma vez que, para preservar a identidade dos informantes-chave, não pude referenciá-las, optando, na maioria das vezes, por um relato narrativo com respeito às unidades de registro.
- Categorização: A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, por seu turno, são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. Suas qualidades englobam: (1) a exclusão mútua (não permite a classificação de um elemento em mais de uma categoria); (2) a homogeneidade (organização categorial governada por um único princípio de classificação); (3) a pertinência (adequação ótima ao material escolhido e ao quadro teórico definido); (4) a objetividade e a fidelidade (codificação precisa e homogênea); e (5) a produtividade (fornece

resultados férteis). O critério de categorização utilizado nesta pesquisa foi o semântico, através de categorias temáticas que emergiram da investigação sobre o currículo. Dado o caráter exploratório desta pesquisa, o sistema de categorias não foi fornecido *a priori*, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos, sendo o título conceitual de cada categoria, definido somente no final da operação. A categorização foi realizada em duas etapas: (1) o inventário (isolamento dos elementos); e (2) a classificação (repartição dos elementos e procura por ou imposição de certa organização às mensagens).

No que tange à inferência e interpretação da Análise de Conteúdo, procedimento utilizado nesta pesquisa para análise do *corpus*, considerei os pólos de atração sobre os quais centrei a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Utilizando as orientações dessa autora, apoiei-me nos elementos constitutivos do mecanismo clássico de comunicação: (1) o emissor, ou produtor da mensagem e (2) a própria mensagem. No primeiro caso, procurei categorizar as representações dos emissores sobre o currículo. No segundo caso, analisei as mensagens que nuclearmente representam as percepções, preocupações e julgamentos de valor e mérito sobre o currículo.

Na observação participante, em particular, os procedimentos analíticos incidiram sobre os registros das observações, tal como “subjetivamente” efetuado pelo pesquisador. Quanto à apresentação dos resultados, em termos de organização do relato de caso, procurei utilizar, sempre que exequível, a proposta de Becker (1999) de descrição da “história natural” de minhas conclusões, apresentando as evidências tais como chegaram à atenção do observador durante os sucessivos estádios da conceitualização do problema.

7.3.2 Procedimentos para análise das evidências do estudo de caso

Segundo Yin (2005), analisar as evidências de um estudo de caso é particularmente difícil, uma vez que existe ainda uma indefinição de estratégias e de técnicas para esse desiderato. Nesse sentido, ele reconhece o papel da diversidade de ferramentas de análise e técnicas de manipulação de dados disponíveis, principalmente quando (1) os textos narrativos representam registro *verbatim* das observações de um entrevistado ou o conteúdo literal de um arquivo ou documento histórico; e (2) o estudo empírico está tentando retirar significado e discernimento a partir do uso de palavras e do padrão de frequência encontrado nos textos. Daí utilizar neste trabalho a Análise Temática de Conteúdo como ferramenta para efetuar as transformações técnicas de redução dos dados a fatos.

Não obstante a utilidade de ferramentas desse tipo, aquele autor indica a necessidade de, para os estudos de caso, definir-se uma estratégia analítica para dar conta do maior ou mais completo estudo de caso:

Uma prioridade maior do que a pura familiaridade com essas ferramentas e manipulações é ter uma estratégia analítica geral em primeiro lugar. A partir do momento que você tem uma estratégia, as ferramentas podem acabar se mostrando extremamente úteis (ou irrelevantes). A estratégia o ajudará a considerar as evidências de forma justa, produzir conclusões analíticas convincentes e eliminar interpretações alternativas. A estratégia também o ajudará a usar ferramentas e fazer manipulações de forma mais eficaz e eficiente. (YIN, 2005, p. 140).

Ele lista três estratégias e cinco técnicas analíticas aplicáveis aos estudos de caso. As estratégias gerais consistem em: (1) *basear-se em proposições teóricas*, (2) *pensar sobre explicações concorrentes*, e (3) *desenvolver uma descrição de caso*. As técnicas analíticas específicas, por seu turno, são as seguintes: (1) *adequação ao padrão*, (2) *construção da explicação*, (3) *análise de séries temporais*, (4) *modelos lógicos* e (5) *síntese de casos cruzados*.

Dados os objetivos desta pesquisa, e a natureza exploratória do estudo de caso aqui empreendido, utilizei as duas primeiras estratégias gerais:

- Basear-se em proposições teóricas consiste em seguir as proposições teóricas que levaram ao estudo de caso, as quais refletem o conjunto de questões da pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas proposições ou hipóteses que possam surgir. Essas proposições dão forma ao plano de coleta de dados, estabelecendo a prioridade às estratégias analíticas relevantes, bem como ajudam a organizar todo o estudo de caso e a definir explicações alternativas a serem examinadas.
- Pensar sobre explicações concorrentes consiste em definir e testar explicações concorrentes, sendo especialmente útil ao se fazer avaliações do estudo de caso. Ao identificar previamente explicações concorrentes, o plano de coleta de dados para o estudo de caso deve, assim, incluir tentativas de coletar evidências sobre as possíveis “outras influências”.

Utilizarei ainda as seguintes técnicas analíticas específicas, de modo complementar às duas estratégias anteriormente mencionadas:

- A adequação ao padrão compara um padrão fundamentalmente empírico com outro de base prognóstica; se os padrões coincidirem, os resultados podem ajudar o estudo de caso a reforçar sua *validade interna*.

- A construção da explicação tem por objetivo analisar os dados do estudo de caso construindo uma explicação sobre o caso em tela.

A partir dos pólos epistemológico e teórico deste trabalho, foram identificadas proposições teóricas iniciais que operacionalizaram a tese a ser aqui defendida, e que interativamente se desdobraram em novas proposições mais específicas capazes de descrever as dimensões do poder, epistemológica e pedagógica de um currículo médico, a se constituir como objeto de avaliação. Essas proposições mais específicas, tanto permitiram conformar um padrão contra o qual o caso empírico pôde ser confrontado, quanto explicações concorrentes de conformação do currículo, que se constituíram em proposições teóricas concorrentes, articuladas em termos operacionais. Todas essas proposições, sua caracterização e articulação podem ser vistas no *Anexo 1*. Com recurso a esses dois tipos de proposições, pôde-se estabelecer dois movimentos de análise das evidências do estudo de caso aqui empreendido: (1) um de *adequação ao padrão*, para caracterização do currículo avaliado, tendo em vista as quatro categorias da teorização curricular pós-moderna ('riqueza', 'recursão', 'relações' e 'rigor') e ao modelo constante do *Quadro 20*; e (2) outro de *construção da explicação*, onde as descobertas do caso estudado foram comparadas com as proposições teóricas, ensejando a determinação da adequação das categorias que as matriciam à prática empírica e a identificação de novas categorias analíticas.

7.4 A Narrativa do estudo de caso

Por fim, cumpru-me, a partir dos passos anteriores, proceder ao Passo 3, onde coligi uma narrativa holística e compreensiva do estudo de caso empreendido nesta pesquisa, compondo-a a partir dos dados da pesquisa. Como a finalidade do estudo de caso não foi executar uma avaliação curricular, mas uma exploração empírica do modelo para auferir como as suas categorias arquiteturas operam na prática, construí uma narrativa com recortes empíricos representativos da exploração das categorias do modelo cartográfico desenhado no Capítulo 6, tornando acessível ao leitor todas as informações necessárias ao entendimento de como cada uma das categorias selecionadas para construir o currículo como objeto de pesquisa avaliativa operou na prática empírica, procurando delimitar suas potencialidades e limitações. Indico ainda, com base na narrativa do estudo de caso, como emergiram novas categorias demandadas para apreender o currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo, as quais foram discutidas, para fins de revisão do modelo.

Dada a finalidade de compilar-se uma tese de doutoramento, a estrutura para composição do relato de caso aqui adotada foi a analítica linear, que é a abordagem padrão ao se elaborar um relatório de pesquisa, prestando-se a estudos explanatórios, descritivos ou exploratórios (YIN, 2005). De acordo com o autor:

A seqüência de subtópicos inclui o tema ou o problema que está sendo estudado e uma revisão da literatura importante ou existente. Os subtópicos partem, então, para a análise dos métodos utilizados, das descobertas feitas a partir dos dados coletados e analisados, e das conclusões e implicações feitas a partir das descobertas. (Ibid., p. 183).

Não obstante ter procurado seguir a recomendação de uma analítica linear, reconheço que foi difícil efetuar-la na prática, em face do imbricamento estreito das unidades de análise exploradas. De fato, os níveis de realidade e suas multidimensões existem todos ao mesmo tempo e as estruturas que os constituem são de natureza complexa, cada um deles, de modo interativo, fluente, recursivo e dinâmico, afetando os demais e sendo por eles afetado. Portanto, as escalas, as projeções e os processos de simbolização apreensíveis pelo modelo cartográfico, ainda que estejam separadas em 27 mapas possíveis à cartografia, existem simultaneamente. Tentei, portanto, na medida do possível, uma narrativa analítica linear, mas deixei certa não-linearidade atravessá-la quando julguei necessário à discussão das evidências. Penso, contudo, que, no futuro, se devem investigar modalidades não-lineares de narrativas dos estudos de caso, para estar mais de acordo com a perspectiva da complexidade de objetos de pesquisa educacional como o currículo.

No âmbito do relatório da pesquisa, que se consubstancia como corpo do trabalho de tese, há um capítulo específico que narra o estudo de caso empreendido, onde são descritos e analisados subtópicos de relevância para a exploração e o refinamento do modelo cartográfico de avaliação curricular proposto neste trabalho, tendo em vista as questões do estudo de caso, os métodos empregados, as descobertas feitas, as conclusões e as implicações que elas suscitam para o modelo em escopo. O roteiro narrativo compilado para a presente pesquisa é apresentado no item D do *protocolo do estudo de caso (Apêndice A)*.

7.5 Considerações éticas

Desde o Código de Nuremberg, compilado em 1947 para o julgamento dos médicos nazistas, as dimensões éticas da pesquisa envolvendo seres humanos têm sido alvo de preocupação das sociedades avançadas, ensejando debates e a compilação de normas internacionais que procuraram, cada uma a seu modo, assegurar o respeito à dignidade da pessoa que, em algum momento do processo do fazer científico, é utilizada como *objeto* nesse fazer. A emergência da Bioética como campo de reflexão sobre a moralidade das ações humanas no âmbito das ciências da vida e da saúde no início dos anos 1970 foi consequência de um contexto sócio-histórico complexo, tendo os deslizes do fazer científico como um dos fatores internos ao campo da saúde que contribuíram para tal emergência (DURAND, 2003). A finalidade da Bioética, quando aplicada ao fazer científico, é, precipuamente, refletir sobre a *objetificação* da pessoa humana nesse processo, impedindo que ela seja tornada coisa manipulável, instrumento e meio para a produção do conhecimento. O debate internacional sobre essa questão e as normas consequentemente compiladas têm tido um profundo impacto na conduta dos pesquisadores das ciências da vida e da saúde na sua prática científica. Esse debate chegou ao Brasil apenas recentemente, ensejando, contudo, um rápido processo de reflexão sobre os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, que foi capitaneado pelo Conselho Nacional de Saúde, tendo como produto a aprovação, por esse conselho, da Resolução 196/1996, que regula as pesquisas na área biomédica em nosso país (HOSSNE, 2003). Essa resolução, e a constituição de uma rede nacional de Comitês de Ética em Pesquisa em instituições universitárias brasileiras, reforçada pelo Sistema de Informação sobre Ética em Pesquisa (SISNEP), alteraram o comportamento dos cientistas brasileiros frente à pessoa humana que participa e contribui para o fazer científico.

Com efeito, ao empreender uma pesquisa em educação tendo por cenário uma escola médica brasileira fui obrigatoriamente confrontado com a necessidade de enquadrar o meu protocolo de pesquisa às diretrizes éticas estatuídas na Resolução CNS 196/1996, procurando identificar problemas éticos no transcurso desta pesquisa, bem como, à luz da Bioética Principlista (BEAUCHAMP e CHILDRESS, 2002), indicar e justificar os procedimentos capazes de dar conta daqueles problemas, no sentido de assegurar o respeito à dignidade dos sujeitos que participaram do fazer científico aqui empreendido.

Com respeito ao princípio da BENEFICÊNCIA, enfatizo a relevância social desta pesquisa tendo por base a compreensão de que a Educação Médica é, atualmente, um dos problemas centrais da constituição dos cuidados de saúde, como demonstrado na introdução deste trabalho. As mudanças na formação profissional em Medicina são um fato no tempo presente, e seus impactos precisam ser avaliados com recurso a métodos capazes de apreender a complexidade dos fenômenos educacionais/educativos, particularmente dos currículos médicos. Com respeito aos benefícios trazidos ao cenário pesquisado, saliento que o processo avaliativo empreendido, orientado por uma lógica pedagógica de reflexão sobre o fazer educativo, pode ser capaz de aprimorar as mudanças em curso e contribuir para a consolidação do novo Projeto Político-Pedagógico da escola médica pesquisada.

Em relação à NÃO-MALEFICÊNCIA, o principal problema identificado concernia à privacidade dos participantes, particularmente dos estudantes e funcionários, grupos sabidamente vulneráveis em cenários escolares, e a confidencialidade das informações prestadas. Relativamente à privacidade, saliento que a obtenção do consentimento à participação individual na pesquisa foi absolutamente necessária. Não obstante, a abordagem dos indivíduos para a coleta de dados deu-se em local reservado, capaz de proteger os informantes quanto a sua identificação. Os estudantes foram obrigatoriamente entrevistados por outros estudantes, vinculados ao Centro Acadêmico da escola médica, os quais não divulgaram nem para o pesquisador, nem para docentes e membros da administração da escola, os nomes daqueles. Os funcionários foram entrevistados pelo próprio pesquisador, que assegurou a privacidade individual e a confidencialidade das informações prestadas. Foram assegurados, ainda, aos participantes, os direitos de não participação e de desistência da participação na pesquisa, ambos sem prejuízo para o recusante. Ainda com respeito à confidencialidade, assinalo que na divulgação do relatório da pesquisa não foi revelado o nome da escola médica pesquisada.

Em relação à AUTONOMIA, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com formato recomendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²² de uma universidade estadual com sede na cidade onde a escola médica pesquisada está instalada, documentando-se, através dele, a obtenção do consentimento dos participantes de cada uma das etapas da pesquisa. O processo de obtenção do consentimento seguiu os passos sugeridos por Beauchamp e Childress (2002), a saber: (1) avaliação da capacidade de entender e decidir, (2) avaliação da voluntariedade ao decidir, (3)

²² O nome da universidade a que pertence o CEP também será omitido para preservar a identidade da escola médica pesquisada. Contudo, o parecer final está em poder do pesquisador para consulta.

revelação da informação material concernente à pesquisa, (4) avaliação do entendimento dos dois itens anteriores, (5) identificação da decisão do participante e (6) autorização, através do TCLE.

Em relação à JUSTIÇA, todos os implicados na implantação do currículo foram convidados a participar da pesquisa, como forma de assegurar que suas percepções, preocupações e julgamentos de mérito e valor sobre o currículo da escola médica foram consideradas e contempladas na pesquisa.

Por fim, é necessário acrescentar que o presente estudo foi submetido a um CEP, para análise ética, tendo sido por ele aprovado sem quaisquer recomendações.

8 UMA CARTOGRAFIA SIMBÓLICA NARRATIVA DE ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, trato da seguinte questão: Como as matrizes epistemológicas, as categorias teóricas e os modelos de avaliação operam na prática avaliativa com respeito à efetividade dos processos de implantação e de mudança curricular em Educação Médica? Início expondo a minha experiência subjetiva no transcurso do processo investigativo, seguindo uma narrativa de cunho autobiográfico, e explicitando os principais elementos que julguei relevantes para uma análise do leitor quanto aos principais vieses que trago para a investigação por mim empreendida, bem como quanto ao impacto do currículo pesquisado sobre mim enquanto docente que o vivencia sem sua prática interativa. A seguir, faço a cartografia de cada uma das três dimensões de simbolização, no âmbito da escala interna associada ao currículo avaliado, dentro dos quais vão as perspectivas das três projeções selecionadas (agentes, beneficiários e vítimas), construindo uma narrativa com recortes empíricos representativos da exploração das categorias do modelo cartográfico desenhado no Capítulo 6, tornando acessível ao leitor todas as informações necessárias ao entendimento de como cada uma das categorias selecionadas para construir o currículo como objeto de pesquisa avaliativa opera na prática empírica, procurando delimitar suas potencialidades e limitações. Indico ainda, com base na narrativa do estudo de caso, como emergiram novas categorias demandadas para apreender o currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo, as quais serão discutidas, para fins de revisão do modelo efetuada no Capítulo 9.

8.1 O cartógrafo: experiência subjetiva do pesquisador no processo de investigação

De início, é necessário reconhecer que todo pesquisador traz para a pesquisa valores pessoais, suposições e vieses. Isso é pois verdadeiro para o meu caso particular. Ademais, devido à minha inserção profissional no cenário do estudo, esses valores, suposições e vieses são mais críticos para a confiabilidade do estudo. Particularmente na pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador como instrumento primário de coleta de dados necessita de identificação desses fatores no início do estudo, além de constante reflexão sobre eles ao longo da coleta e análise de dados. Quando a pesquisa associa-se à tarefa avaliativa, essa necessidade é premente e demanda, do ponto de vista metodológico, um tratamento adequado. Não obstante, ainda que eu tenha empreendido todos os

esforços para garantir a objetividade, reconheço que é possível que eles tenham moldado a forma como vi e apreendi os dados coletados e a forma como interpretei minhas experiências em campo.

Na perspectiva do paradigma da *ciência prudente para uma vida decente* em Boaventura de Sousa Santos, trata-se de um trabalho diuturno de detectar como eles afetam nossa interpretação sobre o mundo, e, particularmente sobre a realidade a ser apreendida, podendo-se recorrer a certo modo de sociologia das ausências e de certa sociologia das emergências no âmbito do próprio ato de pensar sobre o real. Nesse desiderato recorri a dois procedimentos básicos. O primeiro consistiu na compilação de memorandos reflexivos sobre a vivência da pesquisa, procedimento recomendado pelos metodólogos da Teoria Fundamentada (STRAUSS, 1987; STRAUSS; CORBIN, 1998). O segundo referiu-se à validação pelos respondentes das conclusões parciais efetuadas por mim ao longo do processo heurístico, ou seja, cada conclusão parcial era inserida nas entrevistas com novos informantes-chave, ou informantes-chave eram especialmente selecionados para validar as conclusões parciais, buscando refutá-las ou identificar explicações concorrentes. Nesta seção, assinalo algumas reflexões que julguei importantes sobre mim mesmo como instrumento heurístico, tanto no que concerne à pesquisa quanto no que tange à avaliação, compondo o primeiro processo. O segundo processo é descrito ao longo de toda a narrativa do estudo de caso efetuado.

8.1.1 Valores, suposições e vieses do pesquisador no início do estudo

Em primeiro lugar, é necessário explicitar que a forma como eu vejo a Medicina foi marcadamente influenciada por minha inserção no Sistema Público de Saúde, o SUS. Ao longo da minha carreira profissional, não integrei profissionalmente o mercado de trabalho privado. Portanto, minha perspectiva sobre como mirá-la está associada a uma crença ideológica de que a Medicina é, por natureza, uma atividade de grande apelo e comprometimento social e de que o ato médico é eminentemente político. Nesse sentido, entendo a área da saúde como precipuamente referida aos âmbitos público, coletivo e social, tal como apontado por autores que procuraram delimitar o estatuto da Saúde Coletiva no concerto dos saberes e das práticas de saúde no Brasil. Almeida Filho e Paim (1998), por exemplo, assinalam que ela possui dois grandes domínios:

- Como campo de saber, ela contribui com o estudo do fenômeno saúde-doença em populações enquanto processo social; investiga a produção e distribuição das doenças na sociedade como processos de produção e reprodução social; analisa as práticas de saúde na sua articulação com

as demais práticas sociais; procura compreender as formas com que a sociedade identifica suas necessidades e problemas de saúde, busca sua explicação e se organiza para enfrentá-los.

- Como âmbito de práticas, por seu turno, ela envolve determinadas práticas que tomam como objeto as necessidades sociais de saúde, como instrumentos de trabalho distintos saberes, disciplinas, tecnologias materiais e não materiais, e como atividades e intervenções centradas nos grupos sociais e no ambiente, independentemente do tipo de profissional e do modelo de institucionalização.

Como cientista e médico, procurei sempre divisar minhas perspectivas sobre a realidade sanitária em que atuo consoante essas contribuições possíveis, seja no âmbito do saber seja no da prática, entendendo que a prática profissional médica deve ampliar sua compreensão sobre o processo saúde-doença, buscando divisar suas bases históricas e suas vinculações à estrutura social. Posteriormente, em meus estudos em Antropologia e Sociologia Médicas no mestrado, agreguei a necessidade de posturas compreensivas e hermenêuticas na conformação do pensar e do fazer em saúde, tendo em vista a necessidade de compreender o significado profundo da saúde e da doença enraizados no mundo da vida das pessoas concretas. Com efeito, a prática em saúde seria ao mesmo tempo hermenêutica e dialética, como salientou Minayo (2006).

Em segundo lugar, minhas percepções da Educação Médica e do currículo médico foram moldadas por minhas experiências pessoais em face do expressivo envolvimento com o sistema público de saúde, como aludido acima, e em atividades de treinamento docente que tive oportunidade de realizar no cenário desta pesquisa, desde 2004, conduzidas por colaboradores de escolas médicas dos Estados Unidos e da Holanda. No primeiro caso, com base em leituras exaustivas e em discussões sobre a Saúde Coletiva, que é marcadamente atravessada por referenciais hauridos no materialismo histórico e dialético, principalmente em suas raízes no desenvolvimento do campo das Ciências Sociais em Saúde no Brasil (NUNES, 1999) e no Movimento Sanitário Brasileiro (SCOREL, 1998), passei a tender a ver o fenômeno educacional/educativo desde uma perspectiva crítica e emancipatória, como deixei explícito no pólo teórico deste estudo, onde listei as minhas crenças sobre a Educação (Cf. p. ...).

Com respeito aos treinamentos, eles me fizeram tomar contato com o neotecnicismo pedagógico prevalente na Educação Médica da América do Norte e da Europa. Como conseqüência, fiquei atraído por essa perspectiva pedagógica, principalmente por minha formação profissional cartesiana e mecanicista. Edgar Morin (2000) assinala que a educação deixa um *imprint* em nossa consciência, com impacto profundo em nosso pensamento e em nossa prática científica. Essa atração marcou, como

descrevo na Cartografia Exploratória da Dimensão Pedagógica, a prática da gestão curricular e da prática docente na escola médica pesquisada. E não foi diferente em mim, pois passei a dar grande atenção às técnicas de ensino e de avaliação, chegando mesmo a estudar um pouco de Psicometria para entender o processo de elaboração de testes, dentro de parâmetros orientados à validade e à confiabilidade. Tornei-me referência dentro da escola em didática médica, sendo convidado para dar vários cursos nessa temática, inclusive na pós-graduação *strictu sensu*. Percebi, posteriormente, que experimentava um paradoxo epistemológico, que refletia dois vieses: (1) um viés associado a uma determinada forma de conceber a Medicina e a Educação Médica sob a ótica de uma perspectiva ligada à Saúde Coletiva e a uma militância sanitária vinculada ao SUS; e (2) um viés ligado ao interesse crescente no neotecnicismo pedagógico vigente nas escolas médicas dos países avançados. Que repercussões esses vieses trariam para a pesquisa? Como sair dessa encruzilhada?

Inicialmente devo dizer que devido à minha vinculação à Saúde Pública e à reflexão desde os meus primeiros anos de prática profissional sobre a Saúde Coletiva devo ter sofrido um menor *imprinting* dos referenciais cartesianos e mecanicistas associados ao Modelo Biomédico. Portanto, nos termos de Edgar Morin, estava pronto para inovações teórico-metodológicas concernentes à Educação Médica. Contudo, foi no curso de doutorado em Educação, particularmente nas disciplinas de Teorias da Educação e de Educação Brasileira, que pude pensar mais detidamente sobre aquele paradoxo epistemológico, reconhecendo que a própria reflexão sobre a prática educacional/educativa é um ato característico da Pedagogia enquanto Ciência da Educação.

Ademais, aprendi com os *frankfurtianos* que não devemos ceder ingenuamente à técnica nem a uma racionalidade autodestrutiva, e que toda educação é um ato ao mesmo tempo teórico-explicativo e crítico-normativo no desiderato da emancipação. Também vislumbrei que a didática não é necessariamente vinculada à regulação, mas uma arte inerente ao homem, voltada para a formação do homem nas coisas que o constituem como homem, seguindo Comenius em sua *didática magna* (2006).

Em Habermas (1984; 1987), por seu turno, atinei que o educador é um sujeito epistêmico, profundamente comprometido com o mundo da vida, buscando sempre reconstruir as bases racionais da reprodução da cultura, da integração social e da socialização, depurando-as de relações de poder. Com Boaventura de Sousa Santos (2000; 2004b), descobri, enfim, que a realidade não se resume ao que a razão nos faz crer que existe, e que desvelar a riqueza experiencial do mundo requer explicitar o que, por operações de poder, a própria razão ocultou; bem como que o futuro assenta nas potencialidades inscritas no presente histórico. Comungando com Habermas e Santos, com ecos de

Foucault, penso que a racionalidade efetiva na escola deve ser orientada à apreensão do cosmopolitismo experiencial do mundo, rasgando os véus que desvelam as relações de poder através de processos genealógicos e hermenêuticos voltados à emancipação do homem em formação.

Desenvolvi, então, a perspectiva de que o importante não era rejeitar os métodos e as técnicas didáticas hauridas dos treinamentos a que mês submetera, mas de apreender o seu sentido profundo e as vinculações ideológicas a que elas estavam sujeitas. Daí que, durante a pesquisa, minha atuação, como investigador, buscou ser essencialmente pedagógica, na perspectiva defendida por Franco (2008), que vê o pedagogo como o um profissional crítico-reflexivo, investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico das práticas educativas. Para a autora, o pedagogo deve ser

aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos. (FRANCO, 2008, p. 110).

Esse processo reflexivo foi desencadeado em todos os momentos de interação com os sujeitos e grupos de sujeitos pesquisados, no processo de coleta de dados em momentos de observação participante, através de *notas reflexivas*, e, nos processos de verificação para assegurar o valor de verdade dos dados, na conferência dos participantes de todo o processo de análise, com recurso a um diálogo contínuo relativo às minhas interpretações da realidade e dos significados.

8.1.2 Posições subjetivas do pesquisador no cenário pesquisado

Não estive absolutamente neutro no campo de pesquisa, e era esperado que eu tivesse posições subjetivas em diversos episódios e pessoas durante o meu trabalho heurístico. Duas posições são dignas de registro nesse trabalho. Uma refere-se ao Gestor da Escola Médica Pesquisada, particularmente quanto ao seu estilo de gestão. A outra concerne aos alunos e suas percepções sobre a importância das disciplinas que ministro na escola pesquisada.

O Gestor da Escola, como será discutido na Cartografia Exploratória da Dimensão do Poder, é figura-chave dentro dela, e possui grande influência na conformação do 'currículo em ação'. Ele possui qualidades como gestor acadêmico que são associadas, pelos informantes-chave entrevistados, aos êxitos na instalação e na consolidação da escola médica pesquisada. E a sua atuação tem um impacto significativo sobre como o currículo se organiza na prática.

Reconheço pessoalmente a importância dessas qualidades e do impacto do estilo de liderança do Gestor da Escola. Contudo, é necessário referir que tenho um estilo de gestão diferente, fato que me leva a ter uma visão diversa da dele sobre os problemas da escola e do currículo e sobre o modo de resolvê-los. Em janeiro de 2005, ambos fizemos um curso de liderança para educadores médicos, organizado por uma fundação estadunidense que trabalha a pesquisa e o avanço internacional em Educação Médica. Antes de o realizarmos, submetemo-nos a um teste psicológico que tinha por objetivo determinar os tipos psicológicos dos participantes do curso, a fim de ser trabalhada a aplicabilidade do conhecimento desses tipos ao desenvolvimento de ambientes organizacionais efetivos no âmbito das escolas médicas. O teste empregado era o *Myers-Briggs Type Indicator*® (MBTI®), desenvolvido pela americana Katharine Briggs e sua filha Isabel Myers, que se basearam no trabalho do psiquiatra suíço C.G. Jung. Em geral, o MBTI® funciona como uma ferramenta que ajuda as pessoas dentro das organizações a: (1) obter melhor conhecimento de si próprias e de seus comportamentos; (2) valorizar os outros a fim de utilizar as diferenças individuais de maneira construtiva; e (3) perceber que abordar problemas de maneiras diferentes pode ser saudável e produtivo (MYERS, 1980). Ele mede quatro escalas, descritas no *Quadro 23*.

Quadro 23 – As escalas de medida do MBTI®

ESCALA	REFERE-SE A	ATIVIDADE-CHAVE
Extroversão-Introversão	Como uma pessoa é motivada	Motivação
Sensação-Intuição	Naquilo que a pessoa presta atenção	Observação
Pensamento-Sentimento	Como uma pessoa toma decisões	Decisões
Julgamento-Percepção	Tipo de vida que uma pessoa adota	Modo de vida

Fonte: MYERS, 1980

As quatro escalas constituem-se de oito preferências, cujas características influenciam as reações das pessoas em situações de trabalho e a comunicação. Algumas das características de cada uma das escalas podem ser vistas no *Quadro 24*.

Quadro 24 – Algumas das características de cada uma das quatro escalas de medida do MBTI®

ATIVIDADE-CHAVE	ESCALA	
Motivação	<u>Extroversão (E)</u> Preferência por tirar energia do mundo exterior das pessoas, atividades ou coisas	<u>Introversão (I)</u> Preferência por tirar energia do mundo interior das idéias, emoções ou impressões pessoais
	<u>Sensação (S)</u> Preferência por obter informações através dos cinco sentidos e observar aquilo que é real	<u>Intuição (N)</u> Preferência por obter informações através do “sexto sentido”, observando o que pode ser
Decisões	<u>Pensamento (T)</u> Preferência por organizar e estruturar as informações para tomar decisões de maneira lógica e objetiva	<u>Sentimento (F)</u> Preferência por organizar e estruturar as informações para tomar decisões de maneira pessoal e orientada para os valores
	<u>Julgamento (J)</u> Preferência por ter uma vida organizada e planejada	<u>Percepção (P)</u> Preferência por ter uma vida espontânea e flexível

Fonte: MYERS, 1980

Um tipo psicológico individual nesse modelo é a combinação de uma preferência de cada uma das quatro escalas, cuja combinação resulta em 16 tipos psicológicos, designados, cada qual, por um conjunto de quatro letras que designam as preferências, cujas descrições resumidas podem ser vistas na *Tabela 4*.

Tabela 4 – Tabela dos tipos psicológicos segundo o MBTI®, com as respectivas descrições resumidas

	S	S	N	N	
	ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ	
I	Fatuais Meticulosos Sistemáticos Confiáveis Constantes Práticos Organizados Realistas fiéis ao dever Sensatos Cuidadosos	Detalhistas Cuidadosos Tradicionalistas Leais Pacientes Práticos Organizados Voltados para o serviço Devotados Protetores Meticulosos Responsáveis	Compromissados Leais Têm grande compaixão Criativos Intensos Profundos Determinados Conceituais Sensíveis Reservados Globais Idealistas	Independentes Lógicos Críticos Originais Voltados para os sistemas Firmes Visionários Teóricos Exigentes Reservados Globais Autônomos	J
	ISTP	ISFP	INFP	INTP	
I	Lógicos Apropriados Práticos Realistas Fatuais Analíticos Aplicados Independentes Aventureiros Espontâneos Adaptáveis Determinados	Atenciosos Gentis Modestos Adaptáveis Sensíveis Observadores Cooperativos Leais De confiança Espontâneos Compreensivos Harmoniosos	Têm grande compaixão Gentis Virtuosos Adaptáveis Compromissados Curiosos Criativos Leais Devotados Profundos Reservados Enfáticos	Lógicos Céticos Cognitivos Reservados Teóricos Críticos Precisos Independentes Especulativos Originais Autônomos Determinados	P
	ESTP	ESFP	ENFP	ENTP	
E	Orientados para atividades Adaptáveis Gostam de se divertir Versáteis Energéticos Alertas Espontâneos Pragmáticos Despreocupados Persuasivos Amigáveis Rápidos	Entusiasmados Adaptáveis Divertidos Amigáveis Alegres Sociáveis Comunicativos Cooperativos Despreocupados Tolerantes Agradáveis	Criativos Curiosos Entusiasmados Versáteis Espontâneos Expressivos Independentes Amigáveis Perceptivos Energéticos Imaginativos Incansáveis	Empreendedores Independentes Sinceros Estratégicos Criativos Adaptáveis Desafiadores Analíticos Inteligentes Engenhosos Questionadores Teóricos	P
	ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ	
E	Lógicos Decididos Sistemáticos Objetivos Eficientes Diretos Práticos Organizados Impessoais Responsáveis Estruturados Cuidadosos	Cuidadosos Leais Sociáveis Agradáveis Responsáveis Harmoniosos Cooperativos Diplomáticos Meticulosos Prestativos Complacentes Tradicionais	Leais Idealistas Agradáveis Verbais Responsáveis Expressivos Entusiasmados Energéticos Diplomáticos Preocupados Prestativos Amigáveis	Lógicos Decisivos Planejadores Duros Estratégicos Críticos Controlados Desafiadores Diretos Objetivos Justos Teóricos	J
	T	F	F	T	

Fonte: MYERS, 1980

O conhecimento dos tipos psicológicos do MBTI© permite conhecer as contribuições de cada tipo para a organização, seu estilo de liderança, as possíveis armadilhas, o ambiente de trabalho preferido e os pontos para auto-desenvolvimento. Ressalta-se que não há tipos “bons” ou “ruins” para se exercer uma determinada função dentro de uma organização, uma vez que o MBTI© apenas identifica preferências, e não habilidades e conhecimentos. Na verdade, todos os tipos psicológicos têm algo a oferecer e algo a aprender que podem aumentar sua contribuição para a organização. Não obstante todos os tipos possam desempenhar todas as funções gerenciais dentro de uma organização, certos tipos apresentam certos estilos de gerenciamento, que são mais eficazes quando é possível utilizar as preferências inerentes a cada tipo.

Meu tipo psicológico MBTI© é ENFP, enquanto que o tipo do Gestor da Escola é ISTJ, meu tipo oposto, que usa com facilidade as atividades-chave Sensação e Pensamento, e com cujos atributos foi recomendado que eu me familiarizasse, quando do curso supramencionado que realizamos juntos. No *Quadro 25* estão descritos os atributos de nossos tipos psicológicos. O conhecimento dessas diferenças tipológicas permitiu-me ter uma visão madura e apreciativa sobre as diferentes formas através das quais percebemos a realidade da escola e do currículo, diminuindo o risco de haver qualquer julgamento precipitado meu sobre nossas relações no trabalho organizacional. Ademais, do ponto de vista da pesquisa, ajudou-me a refletir sobre possíveis vieses associados ao meu tipo psicológico MBTI©, que poderiam criar armadilhas interpretativas que afetariam a credibilidade das minhas conclusões.

Quadro 25 – Atributos dos tipos psicológicos MBTI® do pesquisador (ENFP) e do Gestor da Escola Médica Pesquisada (ISTJ)

CLASSES DE ATRIBUTOS	ENFP (Pesquisador)	ISTJ (Gestor da Escola Médica)
Descrição Geral	<ul style="list-style-type: none"> - São entusiasmados, introspectivos, inovadores, versáteis e incansáveis na procura por novas oportunidades 	<ul style="list-style-type: none"> - São meticulosos, cuidadosos, sistemáticos, responsáveis e cautelosos com detalhes
Contribuições para a Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciam mudanças - Concentram-se em possibilidades, especialmente para as pessoas - Energizam as pessoas através do seu entusiasmo contagiante - Originam projetos e ações - Elogiam as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizam tarefas rapidamente e dentro do prazo - São particularmente habilidosos com detalhes e cuidadosos ao gerenciá-los - Têm as coisas na hora certa e no lugar certo - Honram compromissos e terminam aquilo que foi começado - Trabalham bem dentro de estruturas organizacionais
Estilo de Liderança	<ul style="list-style-type: none"> - Lideram com energia e entusiasmo - Gostam de estar no comando das fases iniciais - Comunicam-se e geralmente falam bastante sobre os valores relacionados às pessoas - Trabalham para incluir e apoiar outros - Prestam atenção àquilo que motiva as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizam a experiência e o conhecimento dos fatos para tomar decisões - Baseiam-se no desempenho confiável, estável e consistente para assumirem o comando - Respeitam abordagens tradicionais, hierárquicas - Recompensam aqueles que seguem as regras enquanto realizam as tarefas - Prestam atenção às necessidades imediatas e práticas da organização
Possíveis Armadilhas	<ul style="list-style-type: none"> - Podem iniciar novos projetos e idéias sem terminar o que foi começado - Podem ignorar detalhes relevantes - Podem exagerar e tentar fazer muito - Podem adiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Podem ignorar implicações de longo prazo para favorecer as operações diárias - Podem ser indelicados com as pessoas - Podem se tornar rígidos e inflexíveis - Podem apenas esperar que as pessoas sigam procedimentos de operação convencionais, deixando de encorajar inovações

Fonte: Baseado em MYERS, 1980

Quadro 25 – Atributos dos tipos psicológicos MBTI® do pesquisador (ENFP) e do Gestor da Escola Médica Pesquisada (ISTJ) (continuação)

CLASSES DE ATRIBUTOS	ENFP (Pesquisador)	ISTJ (Gestor da Escola Médica)
Ambiente de trabalho preferido	<ul style="list-style-type: none"> - Com pessoas criativas, concentradas nas possibilidades humanas - Colorido - Com atmosfera participativa - Que ofereça variedade de desafios - Orientado para as idéias - Não restritivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Com pessoas responsáveis, concentradas nos fatos - Que proporcione segurança - Que recompense o desempenho constante - Estruturado - Orientado para as tarefas - Ordenado - Que proporcione privacidade para trabalhar ininterruptamente
Sugestões para desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser necessário determinar prioridades e terminar aquilo que foi começado - Pode ser necessário concentrar-se nos detalhes importantes - Pode ser necessário aprender a selecionar projetos, em vez de fazer tudo que pareça atraente - Pode ser necessário aprender e aplicar conhecimentos sobre gerenciamento de tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser necessário prestar atenção tanto às ramificações mais amplas dos problemas quanto aos fatos presentes - Pode ser necessário considerar o elemento humano e comunicar o reconhecimento merecido - Pode ser necessário ter paciência com aqueles que ignoram procedimentos convencionais de operação enquanto experimenta novas técnicas

Fonte: Baseado em MYERS, 1980

Essas diferenças de atributos entre mim e o Gestor da Escola ajudaram-me a contornar situações potencialmente conflitantes de nossa convivência, particularmente durante a vigência da pesquisa. Certos registros de meu diário de campo são ilustrativos disso, demandando reflexão sobre as estratégias relacionais cooperativas adotadas por mim, em memorando específico.

15 de abril de 2009, reunião do Colegiado da Escola Médica:

O Gestor da Escola cedeu-me a palavra para falar sobre a questão do acúmulo excessivo de atividades nas ligas, projetos de pesquisa e monitorias. Quando peguei o microfone, ele disse que eu seria sucinto e objetivo, e quealaria em três minutos. Iniciei minha fala, afirmando que a questão abordada era complexa e que implicava resgatar alguns conceitos negligenciados, o que demandaria certamente um tempo maior do que o que me era concedido. Disse ainda que limitar a fala das pessoas daquele modo não condizia com o ambiente democrático, necessário a uma escola.

9 de setembro de 2008, breve reunião com o Gestor da Escola para discussão sobre a disciplina de Didática do Ensino Superior no Mestrado:

Estando de passagem pelo gabinete do Gestor da Escola, este pede que eu me sente com ele por um instante para elaborarmos o plano de ensino da disciplina de Didática do Ensino Superior no Mestrado, a ser iniciada dentro de 15 dias. Como estava atarefado com outras obrigações, não estava priorizando essa tarefa. Geralmente faço os planos de ensino das disciplinas que ministro próximo do seu início, fato que me tem trazido alguns dissabores. Nesse dia, o Gestor estava com outras pautas e me inquiriu rapidamente sobre os conteúdos e o cronograma da disciplina. Aquele tipo de abordagem me incomoda, pois gosto de pensar bem sobre o modo como as disciplinas serão organizadas e levo algum tempo para chegar ao plano de ensino definitivo. Contudo, àquela altura, já não estava disposto a me confrontar com ele, de tal modo que fui respondendo mecanicamente às suas perguntas, enquanto que ele anotava as respostas, elaborando um cronograma com os conteúdos e as atividades propostas. Terminado o cronograma (e isso durou cerca de cinco minutos) ele o entregou à Secretária da Pós-Graduação para que fosse divulgado aos alunos, momento em que disse: “_ Viu como é bom as coisas serem resolutivas. Em três minutos resolvemos o cronograma da disciplina. Aqui é assim: as coisas são resolvidas sem se perder muito tempo”. Ao que eu retruquei: “_ Bom para o seu estilo de liderança, não para o meu!”. Saindo do gabinete do Gestor da Escola, pedi à Secretária da Pós-Graduação que não enviasse o cronograma, pois iria elaborar o plano de ensino da disciplina e o enviaria a ela em dois dias. Nesse tempo tive oportunidade de pensar bem sobre a estrutura da disciplina e de elaborar uma proposta dentro das minhas preferências e dentro do tempo que precisava. Mas reconheço, hoje, que aquela abordagem foi importante para que eu cumprisse a tarefa de elaboração do plano de ensino e do cronograma da disciplina em prazo oportuno.

Memorando Reflexivo, 9 de setembro de 2008:

É necessário refletir sobre minhas reações ao estilo de liderança do Gestor da Escola. À primeira vista, parece-me que sua personalidade é orientada excessivamente por uma racionalidade instrumental, orientada a fins, o que me colocaria numa postura eminentemente crítica do modo como a escola é gerenciada, principalmente seguindo os referenciais da Teoria Crítica dos primeiros *frankfurtianos*. Com Habermas, minha tendência seria considerar mais adequada uma ‘racionalidade comunicativa’, ou com Boaventura de Sousa Santos uma ‘racionalidade cosmopolita’. Confesso que em vários momentos fiquei incomodado com esse tipo de estilo, chegando mesmo a me ver obrigado a ir às reuniões dos órgãos colegiados apenas para coletar dados para a pesquisa. Havia uma discordância pressupostamente teórica, à qual subjaziam reações emocionais, mais de ordem psicológica. Nesse sentido, retomei a tipologia do MBTI®, lendo sobre os atributos próprios dos nossos tipos psicológicos como forma de retomar uma relação cooperativa, focando principalmente nas armadilhas do meu tipo e nas sugestões de desenvolvimento. Hoje, contudo, com base nas notas de campo do que aconteceu no gabinete do Gestor, percebi que desenvolvi minhas próprias estratégias de convívio, que consistiam em não confrontar diretamente, mas aceder e, depois, agir com independência. Também, ao tentar exercitar a tradução, no

processo de pesquisa, passei a utilizar a expressão “precisamos criar e difundir o seguinte discurso...”. Não sei se essas estratégias são corretas, mas penso que é preciso manter as boas relações dentro da escola, e refletir sobre nossas diferenças de personalidade a fim de que nossas reações negativas sejam controladas e que a compreensão sobre elas permita ver, como propõe o MBTI®, nossas potencialidades e fragilidades.

Outro fato importante, colhido de entrevista com o Professor 5, do Módulo de Desenvolvimento Pessoal, que fez, recentemente, um treinamento com a mesma fundação estadunidense, tendo sido também identificado seu tipo psicológico segundo o MBTI®, e que é o mesmo do meu, ou seja, ENFP, ao ser indagado se o conhecimento das diferentes tipologias o ajudara a compreender melhor o estilo de liderança do Gestor da Escola, ele relatou que sim. Com efeito, esse conhecimento sobre o MBTI®, que compartilho com outro colega professor no cenário pesquisado, pôde, de fato, fornecer subsídios para melhorar a comunicação, para identificar características de liderança e potenciais focos de conflito nas relações interpessoais. Creio, pois, que essa auto-reflexão é necessária tanto para explorar a necessidade de reconhecermos que existem diferentes modos de conduzir os processos de gestão, atrelados à personalidade de cada um, permitindo, pois, um desenvolvimento pessoal no sentido de potencializar o trabalho em equipe, como propõe o próprio MBTI®; quanto para explicitar os possíveis vieses na interpretação das informações colhidas do campo, particularmente quando se pretende efetuar uma pesquisa avaliativa no próprio cenário onde se trabalha.

Outro ponto importante e que tem a ver com o modelo cartográfico aqui proposto concerne à ‘dimensão pessoal’. O Gestor da Escola, como mostro a seguir, tem uma atuação destacada na conformação do currículo em ação, e isto pode ser atribuído a seu estilo de liderança que se relaciona a seu tipo psicológico. Isto sugere que a pertinência da ‘dimensão pessoal’ na avaliação de currículos médicos, particularmente no que concerne às contribuições da Psicologia, no caso em tela das Teorias da Personalidade. O MBTI®, por exemplo, pode ser útil no entendimento de como as preferências dos diferentes *stakeholders* contribuem para conformação do currículo em ação.

Quanto à percepção dos alunos sobre a importância das disciplinas que ministro na escola, cabe registrar inicialmente que, mecanismos ideológicos estão associados ao modo como é hierarquizado o conhecimento médico, acompanhando a hierarquização das especialidades médicas, como será discutido na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica. Esses mecanismos influenciaram o modo como experimentei posições subjetivas no cenário pesquisado, sendo possível que eventuais vieses tenham ocorrido na leitura da realidade, distorcendo o modo como as ausências e as emergências foram sociologicamente tratadas, e dificultando o processo de tradução. Reconheço a possibilidade de ter sobrevalorizado as relações de poder dentro da escola, no sentido do menosprezo

às disciplinas relacionadas aos Módulos de Desenvolvimento Pessoal e de Atenção Básica à Saúde, interpretando incorretamente os eventos registrados e comprometendo a análise do modo como as categorias do modelo avaliativo proposto comportaram-se na prática empírica.

Contudo, percebo que o processo de investigação foi também uma oportunidade de auto-reflexão e auto-desenvolvimento, permitindo controlar meus posicionamentos subjetivos e, por extensão, os vieses deles decorrentes. As notas de campo a seguir, extraídos do meu diário de campo e de parte do memorando reflexivo escrito ao rever essas notas, evidenciam essas conclusões:

25 de março de 2007, aula de Antropologia Médica no terceiro semestre:

Início a aula comentando os objetivos de aprendizagem e os conteúdos. Um aluno levanta a mão e faz o seguinte questionamento: “_ Professor, o senhor não acha a gente já não sabe isso tudo aí?”. Silêncio na classe. Incomodado, julgando acintosa a pergunta, retruquei: “_ Então vou lhe fazer uma pergunta sobre o assunto. Se você acertar, tira dez, se errar tira zero. Aceita?” O estudante rebateu julgando que estava surpreso com minha reação, pois jamais julgara que seria eu capaz de reagir daquele modo, pois me via como um professor aberto a críticas e que estimulava a participação dos alunos em sala de aula, e que ele estava agindo de acordo com essa visão sobre minha pessoa. Esquivei-me de estender a discussão naquele momento, dizendo que ele estava certo em colocar a sua opinião sobre o tema, e pedi que concluída a aula retomássemos a discussão. Contudo, finda a aula, fui embora, ainda agastado com o episódio, sentindo que experimentara da desqualificação pelos alunos dos saberes ligados às Ciências Sociais, mas convicto de que poderia ter conduzido a situação de forma menos apaixonada e mais dialógica.

25 de abril de 2008, aula de Bioética no segundo semestre:

O seminário começa. Seriam apresentados quatro artigos em língua inglesa sobre a temática do consentimento livre e esclarecido na pesquisa envolvendo seres humanos. O primeiro grupo é constituído de quatro alunas que considere, posteriormente, mais receptivas aos saberes trabalhados na disciplina. Ainda no início da apresentação, uma aluna pergunta ao grupo sobre a relevância de se estar discutindo aquele assunto. O grupo tentou defender a necessidade de aquele assunto ser abordado. Outros alunos engajaram-se na discussão. Fiquei calado por alguns instantes, tentando disfarçar o meu incômodo com a pergunta. Em situações anteriores, tive reações iradas das quais me arrependi. Daí ter procurado conter o calor da emoção para agir de modo sereno e dialógico. Afinal era a disciplina de Bioética, e não conviria agir com destempero. Após alguns minutos, tomei a palavra dizendo que a pergunta que a aluna fizera não se dirigia ao grupo, mas a mim e que ela, na verdade, estava questionando-me sobre a pertinência do tema para a sua formação profissional. Com calma, disse que qualquer um deles poderia fazer tal questionamento, e que não estaríamos em uma universidade se não pudéssemos ter a oportunidade de questionar o próprio conhecimento trabalhado em classe. Afirmei que fizera uma opção calculada por aquele tema, principalmente porque havia chegado ao conhecimento da Gestão da Escola que alunos estavam fazendo pesquisas por conta própria, sem orientação de professores, e sem seguir as orientações éticas contidas na Resolução CNS 196/96, principalmente no tocante à obtenção do consentimento livre e esclarecido dos sujeitos pesquisados. Reforcei o seu direito ao questionamento, e pedi que o grupo continuasse o seminário. Pouco depois, quando o grupo da aluna em questão foi apresentar o artigo que ficara sob sua responsabilidade, a mesma aluna começou a apresentação conduzindo-se de forma que me pareceu inadequadamente irreverente. Ignorei. Quando outra colega do grupo continuou a apresentação de outra parte do artigo, a aluna exclama: “_ Professor, o senhor vai me desculpar, mas eu tenho que dizer que eu estou me sentindo obrigada a assistir sua aula, e acho que é muito ruim a gente vir assistir aula por obrigação”. Imediatamente interrompi o seminário, abrindo a discussão para toda a turma, perguntando o que todos achavam da colocação feita pela colega.

Memorando reflexivo, 30 de junho de 2008:

Revedo duas notas de campo, registradas no diário em 25 de março de 2007, e em 25 de abril de 2008, quase um ano de distância uma da outra, percebi uma evolução do meu comportamento docente em classe, quando em face de questionamento dos alunos relativamente à relevância dos saberes trabalhados em classe. No primeiro relato, utilizei a avaliação como instrumento de poder para impor de modo “violento” determinados saberes aos estudantes. No segundo, abri o diálogo, já pensando em Boaventura Santos: Não seria o caso de fazer emergir os discursos silenciados e tentar traduzir a minha perspectiva para os alunos e vice e versa? A meu ver, era uma forma de resistência, conduzida numa perspectiva crítica pós-moderna. Contudo, o que chama a minha atenção ainda hoje é o incômodo pessoal que esses episódios me causaram: um sentimento de desrespeito por sentir desqualificados os saberes que trabalhava nas minhas disciplinas. Como resistir a tal sentimento?

Outra reflexão a ser assinalada é que, mesmo que essas posições subjetivas tenham obliterado uma adequada análise das categorias morfológicas em teste, aquelas permitiram pensar nas categorias ‘reconhecimento’ e ‘desrespeito’ extraídas da obra de Axel Honneth (1995; 2007) como de interesse para a apreensão de certa dimensão patológica das práticas sociais relacionadas ao ‘currículo em ação’. Em sua perspectiva, os indivíduos só podem se formar e constituir suas identidades pessoais quando são reconhecidos intersubjetivamente. Em não sendo bem-sucedido esse reconhecimento, ocorrem violações à conformação da identidade pessoal ou coletiva. É possível que essas posições, que, como será discutido na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica, são compartilhadas por outros professores ligados àqueles módulos, correspondam a certo modo de degradação e ofensa, que afetam os meus sentimentos de honra e dignidade, enquanto membro de uma comunidade cultural de valores. Tais posições, ligadas a um sentimento de desrespeito vinculado à escola como esfera comunitária de valores, podem ser encaradas como uma patologia social, mas, por outro lado, têm o potencial de gerar uma luta por reconhecimento através da qual os indivíduos procurem restabelecer ou criar novas condições de reconhecimento recíproco dentro das relações sociais e de poder em derredor do currículo. Desenvolvo esse ponto mais extensamente na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica.

8.2 O território: delimitação do cenário do estudo exploratório

Este estudo foi conduzido na escola de medicina de um dos dois *campi* de uma universidade pública federal localizado no interior de um estado do Nordeste brasileiro. A escola está situada em um município de médio porte, contando com uma população de cerca de 170.000 pessoas, e distando 220 km da capital do estado. A escola foi instalada em 2001, e precedeu a instalação plena do *campus* avançado da universidade na região, que conta, em 2009, com seis cursos de graduação. Ela tinha

uma entrada anual de 40 alunos, passando a ter, com a adesão da universidade ao REUNI²³, duas entradas, com composição progressiva da quantidade de alunos, sendo 25 alunos por entrada em 2009, 30 em 2010, e, finalmente, 40 em 2011. No segundo semestre de 2009, havia sete turmas em atividade letiva, perfazendo um total de 250 alunos. A escola formou, até dezembro de 2008, três turmas, contanto com 120 egressos.

Vinculado à escola, foi instalado em 2008 um programa de pós-graduação *strictu senso*, em nível de mestrado, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com conceito 'quatro', estando em sua segunda turma, contando atualmente com 20 alunos. Um segundo programa de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado foi aprovado pelo conselho de ensino, pesquisa e extensão da universidade e encaminhado à CAPES para reconhecimento.

Em agosto de 2009, possuía corpo docente com 45 professores efetivos. Uma visão geral das características do corpo docente da escola médica pesquisada encontra-se no *Anexo 1*. Do total de docentes, 15 são doutores, 15 são mestres e 15 são especialistas. Dos doutores, 3 têm pós-doutorado e 2 estão em pós-doutoramento; dos mestres, 11 estão em doutoramento; e dos especialistas, oito são mestrandos. Com efeito, 66,6% dos docentes efetivos são mestres ou doutores, porcentual que se ampliará para 84,4%, quando os 8 mestrandos concluírem seus respectivos cursos de mestrado. Saliente-se que, quando os 11 doutorandos concluírem seus cursos de doutorado, a escola pesquisada passará a contar com 57,7% de docentes doutores, com amplas possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas e para a implantação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Outro dado que chama a atenção relativamente ao corpo docente é que 75,5% dos professores (n=34) têm residência médica ou título de especialista conferido pela Associação Médica Brasileira (AMB), com repercussões importantes para a conformação de modos específicos de racionalidade vinculados à concepção do que seja a Medicina enquanto prática social e à concepção de Ciência que a ela subjaz, e que determina uma hierarquização de saberes, que se expressam ainda sob a forma de relações de poder. Esse processo é tratado na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica. Quanto ao regime de trabalho, 40% dos professores (n=18) trabalham em regime de 20 horas semanais, 22,2% (n=10) trabalham em regime de 40 horas semanais e 37,7% (n=17) trabalham em regime de dedicação exclusiva. Por fim, merece destaque o dado de que 15,5% dos professores (n=7) são graduados em outras áreas profissionais que não a Medicina. Esse fato também está associado a relações

²³ O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) lançado pelo Governo Lula, tem o objetivo de expandir, de forma significativa, as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior.

específicas de poder, advindas da hierarquização de saberes, mas, por outro lado, como será descrito na Cartografia Exploratória da Dimensão Pedagógica, permite atender às categorias do currículo pós-moderno. Um breve histórico da evolução da escola médica pesquisada é apresentada no *Quadro 26*, a seguir.

Quadro 26 – Breve histórico dos principais eventos que marcaram a instalação e a consolidação da Escola Médica Pesquisada

SEQÜÊNCIA CRONOLÓGICA	EVENTOS
Novembro de 2000	Primeiro vestibular para o Curso de Medicina da escola pesquisada em cidade do semi-árido do Nordeste Brasileiro, com 40 vagas em uma entrada anual
Março de 2001	Realização do primeiro concurso para professor efetivo com oito vagas
Abril de 2001	Aula inaugural dada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza
Mai de 2001	Implantação do primeiro instrumento de avaliação da satisfação discente com o desempenho do currículo e dos professores
Julho de 2002	Inauguração dos blocos didáticos I e II, construídos pela prefeitura da cidade onde está instalada a escola e com equipamentos adquiridos pelo Governo do Estado
Março de 2003	Implantação do segundo instrumento de avaliação da satisfação discente com o desempenho do currículo e dos professores (informatizado)
Fevereiro de 2004	Cooperação na implantação dos programas de residência médica no hospital filantrópico instalado na cidade nas seguintes áreas: Clínica Médica, Cirurgia Geral, Pediatria e Ginecologia e Obstetrícia
Outubro de 2005	Criação do Núcleo de Desenvolvimento da Educação Médica (NUDEM), induzida pela participação do Gestor da Escola e do Pesquisador em treinamento em liderança para educadores médicos realizado por uma fundação estadunidense para o desenvolvimento da pesquisa e da Educação Médica
Agosto de 2006	Cooperação com a implantação do <i>campus</i> avançado da universidade na cidade onde a escola médica pesquisada fora instalada, criando-se cinco novos cursos: Odontologia, Psicologia, Economia, Engenharia da Computação e Engenharia Elétrica
Janeiro de 2007	Inauguração do bloco III (administrativo), também construído pela prefeitura da cidade onde a escola está instalada Graduação da I Turma de Médicos da escola
Fevereiro de 2007	Cooperação para a implantação do Programa de Residência em Medicina de Família e Comunidade no sistema de saúde da cidade onde a escola está instalada
Agosto de 2007	Instituição do Conselho Consultivo da Escola
Dezembro de 2007	Graduação da II Turma de Médicos da escola

Quadro 26 – Breve histórico dos principais eventos que marcaram a instalação e a consolidação da Escola Médica Pesquisada (continuação)

SEQÜÊNCIA CRONOLÓGICA	EVENTOS
Janeiro de 2008	Primeiro docente contemplado com Bolsa de Produtividade do CNPq no nível 2 Cinco docentes contemplados com Bolsa de Produtividade em Pesquisa da fundação estadual de amparo à pesquisa Adesão da universidade ao REUNI, ampliando-se o número de vagas para a escola de 40/ano para 80/ano, com duas entradas de 40 alunos
Fevereiro de 2008	Cooperação na implantação do Programa de Residência em Psiquiatria no sistema de saúde da cidade onde a escola está instalada Criação do Guia do Estudante da escola médica pesquisada
Março de 2008	Implantação do Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Biotecnologia (Mestrado Acadêmico) Implantação do Programa de Educação Tutorial (PET), vinculado à universidade, com 8 bolsas para estudantes financiadas pela universidade Cinco docentes contemplados com Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização da fundação estadual de amparo à pesquisa
Abril de 2008	Instituição da Coordenação Pedagógica Instituição do Núcleo de Apoio Educacional e Pedagógico (NAEP) Instituição da Comissão de Graduação
Outubro de 2008	Cooperação na certificação, pelos ministérios da Saúde e da Educação, do hospital filantrópico da cidade onde está instalada a Escola como hospital de ensino
Dezembro de 2008	Realização de concurso para 21 professores efetivos Graduação da III Turma de Médicos da escola
Janeiro de 2009	Instalação do Laboratório de Habilidades Clínicas e de Comunicação, com recursos obtidos em projeto submetido à administração superior da universidade

Quadro 26 – Breve histórico dos principais eventos que marcaram a instalação e a consolidação da Escola Médica Pesquisada (continuação)

SEQÜÊNCIA CRONOLÓGICA	EVENTOS
Março de 2009	<p>Implantação do Programa de Educação pelo Trabalho em saúde (PET-Saúde), em parceria com a secretaria da saúde da cidade onde a escola está instalada, em parceria com o curso de enfermagem da universidade estadual instalada na mesma cidade e com 4 bolsas para tutores, 12 bolsas para preceptores e 24 bolsas para estudantes de medicina e para estudantes de enfermagem financiadas pelo Ministério da Saúde</p> <p>Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Saúde da Família (Mestrado Acadêmico) aprovado pelo conselho de ensino, pesquisa e extensão da universidade e encaminhado à CAPES para certificação</p>
Junho de 2009	<p>Licitação para a construção e equipagem do bloco IV da escola com os seguintes ambientes: 6 salas de aula, 1 anfiteatro, 6 laboratórios, 1 almoxarifado, recepção, sala para vigilância, 9 gabinetes, copa, sala de estar para professores, sala para arquivo inativo, sala para o PET, oficina, sala de reuniões e sala para a Gestão da Escola</p> <p>Realização de concurso para 11 professores efetivos</p>
Julho de 2009	<p>Aquisição de equipamentos de alta densidade tecnológica para laboratórios de pesquisa</p> <p>Elaboração dos programas de disciplinas e dos planos de trabalho docente</p> <p>Criação de 42 disciplinas optativas</p> <p>Fixação da semana-padrão dos semestres letivos 1 a 8</p>
Agosto de 2009	<p>Realização de concurso para servidor técnico-administrativo</p>
Setembro de 2009	<p>Realizações encaminhadas: laboratório de cultura de células, laboratório de pesquisa em morfologia, construção do bloco IV, instalação do serviço de verificação de óbito (SVO), fixação da semana-padrão do internato, implantação do terceiro instrumento de avaliação da satisfação discente com o desempenho do currículo e dos professores, consecução do projeto para compilação dos objetivos educacionais do Curso da escola pesquisada, implantação do sistema informatizado de gerenciamento acadêmico do Curso</p>

Um dos aspectos importantes a serem apresentados neste trabalho concerne às características do 'currículo pré-ativo' ou 'currículo prescrito', confrontando tais características com as categorias do modelo avaliativo aqui proposto, hauridas da perspectiva pós-moderna de teorização curricular em William Doll. Jr. Esse aspecto particular do cenário será descrito detalhadamente na Cartografia Exploratória da Dimensão Pedagógica.

8.3 Mapa 1: uma cartografia exploratória da dimensão do poder

Minhas primeiras expectativas quanto à análise da 'dimensão do poder' estavam dirigidas precipuamente pelos conceitos de 'mecanismos ideológicos' e de 'resistência'. Quanto ao primeiro conceito, concordando com García (1972) e Shraiber (1989), pressupunha como certo o papel que joga a ideologia na conformação da Educação Médica como processo de regulação da formação profissional dirigindo-a para a necessidade de acumulação capitalista, e produzindo médicos adaptados à realidade da prática profissional no contexto do complexo médico industrial. Entretanto, via como possível ações de resistência aos mecanismos ideológicos associados a essa formação. Ademais, intuía que o conceito de 'resistência' proposto por Giroux (2001) jogaria um papel peculiar no currículo médico. Oriundos majoritariamente de classes sociais dominantes, os estudantes de medicina não possuem a tendência de apresentar o mesmo potencial de resistência de estudantes oriundos das classes sociais subalternas. Eles tendem a um potencial de resistência à crítica das crenças e dos arranjos sociais dominantes, normalmente empreendida, no Brasil, por referenciais teóricos da Saúde Coletiva. Docentes desse campo seriam, a meu ver, os que mais tenderiam a um potencial de resistência nos termos de Giroux, o qual pode ser canalizado para a construção de um currículo com conteúdo político, por meio dos conceitos de 'emancipação' e 'libertação'. Com efeito, haveria que se enfrentar a resistência conservadora, hegemônica, de outros docentes, dos estudantes e de segmentos influentes da corporação médica, que tenderiam a defender a neutralidade técnica do ato médico, em detrimento de sua finalidade política²⁴.

²⁴ Para França (2006, p. 17), "o ato médico deve ser entendido como um ato político, exercido de forma consciente e organizada, e traduzido por técnicas, ações e recursos que tenham como meta a saúde do ser humano e da coletividade. Seu alcance não deve ser estendido apenas ao indivíduo enquanto paciente isolado do seu contexto social, mas a um compromisso com o homem como pessoa e com a sua realidade, na mais ampla concepção de ser humano."

Iniciei o trabalho de campo procurando evidências da aplicabilidade dessas duas categorias à apreensão do currículo da escola pesquisada. Acreditava que seria extremamente fácil demonstrar sua pertinência, uma vez que, como docente de disciplinas do campo da Saúde Coletiva, vivera diversas experiências em que o discurso dos estudantes, em sala de aula, estava atravessado por formações de classe, principalmente no que concerne ao estatuto dos saberes implicados nas disciplinas em questão, tidos como secundários em função de uma pretensa concepção de Medicina e do ser médico em nossa sociedade, conforme explicitarei na seção Posições Subjetivas do Pesquisador no Cenário Pesquisado.

Também me julgava como opondo resistência a esse discurso, principalmente por estar engajado em outra visão da Medicina e do ser médico, vinculada a um caráter emancipatório. Julgava-me imbuído de uma perspectiva crítica sobre a profissão médica, bem como militante contra uma formação voltada à adaptação ao mercado de trabalho. Sempre nas situações em que me percebia confrontado com a fala estudantil orientada por uma resistência conservadora aos saberes da Saúde Coletiva, era em Henry Giroux que eu pensava, inquirindo a forma de aplicar sua concepção de 'resistência' estruturada em bases críticas. "Tratar-se-ia de colocar Giroux de ponta a cabeça", pensei eu, inicialmente, supondo inusitada essa abordagem, por ser o professor, naquele contexto, a firmar posição de resistência efetivamente emancipadora.

Mas na prática da pesquisa, ao tentar, ao mesmo tempo, apreender a dimensão do poder que circunscreve o currículo médico pesquisado, coligi evidências de que o processo é mais complexo, demandando outras categorias relacionadas ao espaço social que tem a ver com a conformação do 'currículo em ação'. Na Cartografia Exploratória da Dimensão do Poder, dois temas de interesse sobressaíram. O primeiro concerne às relações de poder em derredor do currículo, onde se descreve como as redes de relações sociais acumulam poder em determinados pontos, configurando o espaço social que circunscreve o currículo e determinando a sua conformação. O segundo diz respeito à deliberação e relações de poder dentro do currículo, onde se mostra que os espaços colegiados de deliberação curricular têm potencialidade para manifestação da resistência e da luta por reconhecimento.

Após analisar as informações coligidas, concluí que as transformações técnicas dos dados no sentido de dar inteligibilidade ao currículo do ponto de vista da prática avaliativa poderiam ser potencializadas por categorias formuladas pela perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e de Norbert Elias.

8.3.1 Relações de poder em derredor do currículo

Gostaria de começar pelo Mini-Caso 1, que trata do estilo de liderança do Gestor da Escola Médica pesquisada. Esse mini-caso é revelador das características do ‘currículo em ação’, nas três dimensões do modelo cartográfico proposto neste trabalho. Aqui ele será analisado especificamente no que concerne à ‘dimensão do poder’, demonstrando como o poder pode ser acumulado em uma figura-chave envolvida nuclearmente com os processos gerenciais envolvendo o ‘currículo em ação’, e como essa acumulação emerge de cadeias de relações sociais que se constituem historicamente. Ele mostra que o poder sobre a prática curricular manifesta-se em rede, podendo concentra-se em pontos específicos da complexa teia social que circunscreve o campo curricular.

Mini-caso 1: o Gestor da Escola Médica pesquisada

Professor 1²⁵ esteve à frente da escola desde a sua idealização, em 2000. Foi dos primeiros que se engajaram na instalação da escola na cidade, projeto capitaneado pela universidade, em parceria com o governo estadual e a prefeitura municipal. Segundo informações coligidas de entrevistas e de pronunciamentos públicos em cerimônias universitárias, ele foi identificado como um “líder de primeira hora” para a empreitada. Ele possui algumas características individuais que merecem destaque para os fins desta pesquisa, uma vez que lhe conferem uma posição singular dentro do espaço social da escola médica que influencia sobremaneira a conformação do currículo em ação.

Em primeiro lugar, é neurocirurgião, com formação especializada no exterior, e com título de mestre em neurocirurgia e doutor em Cirurgia. Também é empresário na área da medicina, atuando no ramo liberal da prática médica. Um estudo seminal, realizado em 1995 em parceria com o Conselho Federal de Medicina (CFM), com a Associação Médica Brasileira (AMB) e com a Federação Nacional dos Médicos (FENAM), sobre o retrato da realidade profissional médica no Brasil, coordenado por Machado (1997), estabeleceu uma miríade de características sociológicas relacionadas à profissão, e que podem ser utilizadas para apreender as estruturas de poder sócio-econômico e cultural que determinam a organização da profissão e a regulação do seu prestígio interno e externo. Desse estudo, destaco as seguintes, que sustentam a distinção de que é objeto o Gestor da Escola: (1) o enorme sucesso e prestígio social das especialidades técnico-cirúrgicas e de habilidades, advindo do moderno desenvolvimento científico-tecnológico e a incorporação deste ao processo de trabalho médico; (2) a

²⁵ Para preservar a identidade dos atores que colaboraram com a presente pesquisa, optei por denominá-los por sua função na escola (Professor, Gestor, Servidor, Estudante, etc.) seguida de um número de identificação, começando por 1. A ordem numérica estabelecida foi atribuída de acordo com o aparecimento do ator nos registros empíricos do trabalho de campo.

significativa participação da sub-especialidade neurocirúrgica em convênios e cooperativas (70,3%), fortalecendo a prática liberal em consultório e angariando clientela de classes sociais mais abastadas e com amplas possibilidades de visibilidade social nessas classes; (3) a manutenção de forma mais segura da autonomia técnica e econômica requerida pela medicina por parte dos empresários médicos, colocando-os em situação privilegiada no âmbito da profissão, a qual valoriza sobremaneira aquelas duas dimensões da autonomia profissional. Ademais do prestígio de sua especialidade no âmbito da Medicina e das características relacionadas à sua visibilidade social e inter-pares, teve oportunidade de estudar no exterior e em centros de excelência no Brasil, fato que lhe dá certa distinção profissional, com se constituírem tais fatos em símbolos culturais de proeminência, valorizados por seus colegas médicos.

Em segundo lugar possui qualidades como gestor que permitiram desencadear processos efetivos de organização da escola que se instalava. A partir das observações de campo e, principalmente, das entrevistas com informantes-chave, elaborei o mapa conceitual constante da *Ilustração 14* que sintetiza as percepções dos *stakeholders* sobre o perfil gerencial do Gestor da Escola pesquisada.

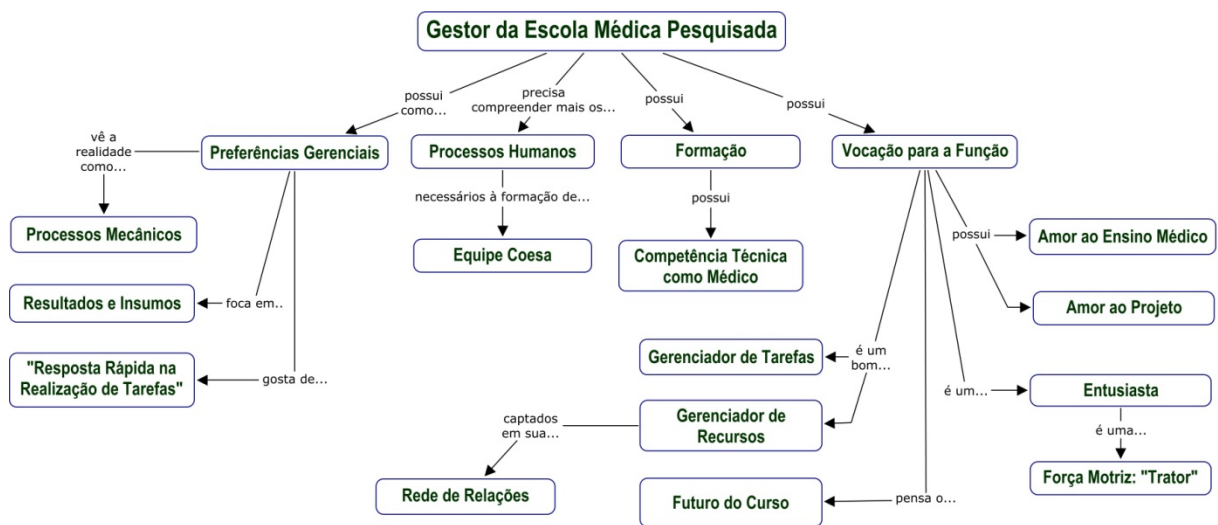


Ilustração 14 – Mapa conceitual do perfil gerencial do Gestor da Escola pesquisada na percepção dos *Stakeholders*

Rich *et al* (2008), com o objetivo de identificar as características tidas como relevantes para um gestor de escola médica, conduziram, em 2006, uma revisão sistemática da literatura, incluindo precipuamente artigos que tinham por cenário as escolas médicas estadunidense. Desse trabalho, eles listaram conhecimentos, habilidades e atitudes que podem ser vistos no *Quadro 27*, os quais podem ser confrontados com aquelas atribuíveis ao Gestor da Escola pesquisada no Mapa Conceitual da *Ilustração 14*.

Quadro 27 – Qualidades desejáveis de um gestor de escola médica no cenário estadunidense

EIXOS	QUALIDADES NO CENÁRIO ESTADUNIDENSE
Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão acadêmica de centros médicos - Legislação educacional e médica - Desafios e expectativas de cientistas e de médicos - Processo de Educação Médica
Habilidades de Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação institucional - Negociação e gerenciamento de conflitos - Gestão da mudança - Comunicação com audiências múltiplas - Planejamento estratégico - Gerenciamento de recursos financeiros - Angariação de fundos - Construção de equipes - Recrutamento e retenção de talentos
Habilidades de Liderança	<ul style="list-style-type: none"> - Visão de futuro - Maximização de valores - Auto-conhecimento - <i>Mentoring</i> - Construção de grupos de influência - Percepção da experiência - Construção experiências desafiantes
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometimento com o sucesso de outros - Valorização da cultura institucional - Paciência com o processo

Fonte: RICH *et al*, 2008

Comparando-se o Mapa Conceitual da *Ilustração 14* com as qualidades listadas no *Quadro 27*, percebe-se que o perfil gerencial do Gestor da Escola aproxima-se daquele tido como ideal no cenário estadunidense. Não se pode determinar se as qualidades indicadas nesse cenário são aplicáveis ao Brasil e, por extensão, ao cenário pesquisado. Contudo, há a percepção por parte dos *stakeholders*, bem como de minha própria parte, como pesquisador e também *stakeholder* da escola em análise, de que a importância da figura pessoal do Gestor para o desenvolvimento da escola é um fato e de que se deve a qualidades possuídas por ele, destacadas na *Ilustração 14*. E como há uma aproximação entre estas e aquelas listadas no *Quadro 27*, é possível que haja uma aplicabilidade que deve ser melhor estudada no contexto brasileiro para possibilitar uma melhor compreensão de como o perfil dos gestores das escolas médicas em nosso país pode ter impacto nos processos de mudança curricular. No cenário pesquisado, as qualidades evidenciadas na *Ilustração 14* permitiram ao Gestor da Escola manter uma linha de gestão acadêmica que propiciou consideráveis resultados práticos em termos de serem atingidos os principais objetivos relacionados à consolidação da escola, seja nos seus aspectos estruturais seja quanto aos humanos seja, ainda, quanto aos processos técnico-científico-pedagógicos. Dentre esses objetivos podem ser destacados: (1) a conclusão da estrutura predial destinada a abrigar

a escola médica, que ficara a cargo da prefeitura municipal da cidade onde a escola se achava instalada; (2) o recrutamento e a consecução de concursos públicos para professor efetivo para todas as disciplinas que compunham o currículo; (3) a instalação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), vinculado à escola médica, aprovado pela CAPES com conceito '4'; e (4) a implantação de uma série de processos técnico-pedagógicos, tais como rotinas de planejamento de ensino antes do início de cada semestre letivo; avaliação do desempenho dos módulos e dos professores pelos discentes; programa de desenvolvimento docente para professores da escola; constituição de órgãos colegiados de gestão acadêmica da escola, envolvendo docentes e discentes, dentre outros.

Em terceiro lugar, tem relações próximas com figuras-chave no âmbito estadual, sendo capaz de mobilizar ampla rede de influência política no sentido de materializar projetos de interesse para a universidade e para a escola. Um episódio ilustrativo desse fato foi o processo de mobilização política que culminou na instalação de um campus avançado da universidade na cidade onde já estava instalada a escola médica. Dentro do processo de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) empreendido pelo Governo Lula, decidiu-se pela instalação de um campus avançado da única universidade federal no estado em uma cidade situada em uma das suas mais importantes regiões geo-político-econômicas, no esteio da experiência pioneira de interiorização do Curso de Medicina da universidade, que se instalou em 2001 naquela cidade e na cidade onde se situa a Escola Médica objeto desta pesquisa. Não estava prevista a instalação de um segundo campus nesta última cidade, fato que despertou inquietação das autoridades acadêmicas da universidade. Tendo o Gestor da Escola como um dos articuladores, realizou-se um fórum na cidade que congregou importantes figuras políticas do estado, dentre os quais deputados federais e senadores, e de representantes de segmentos importantes da sociedade civil local, para discutirem estratégias de pressão junto ao Governo Federal com o objetivo de instalar um segundo campus da universidade na segunda mais importante região geo-político-econômica do interior do estado. Após forte atuação da bancada de representantes do estado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, logrou-se cumprir o objetivo traçado, tendo o segundo campus avançado da universidade se instalado na cidade em 2006, com apoio do governo do estado e da prefeitura municipal. Destacou-se, nesse episódio, a atuação do Gestor da Escola, lembrada em pronunciamentos públicos posteriores, e consolidou entre seus pares na escola médica a percepção de influência e poder. Na *Ilustração 15*, pode-se ver uma parte dessas relações, de interesse para nossa análise, assinalando-se que outras relações em âmbito estadual e, principalmente, local tem sido importantes no processo de instalação e consolidação da escola.

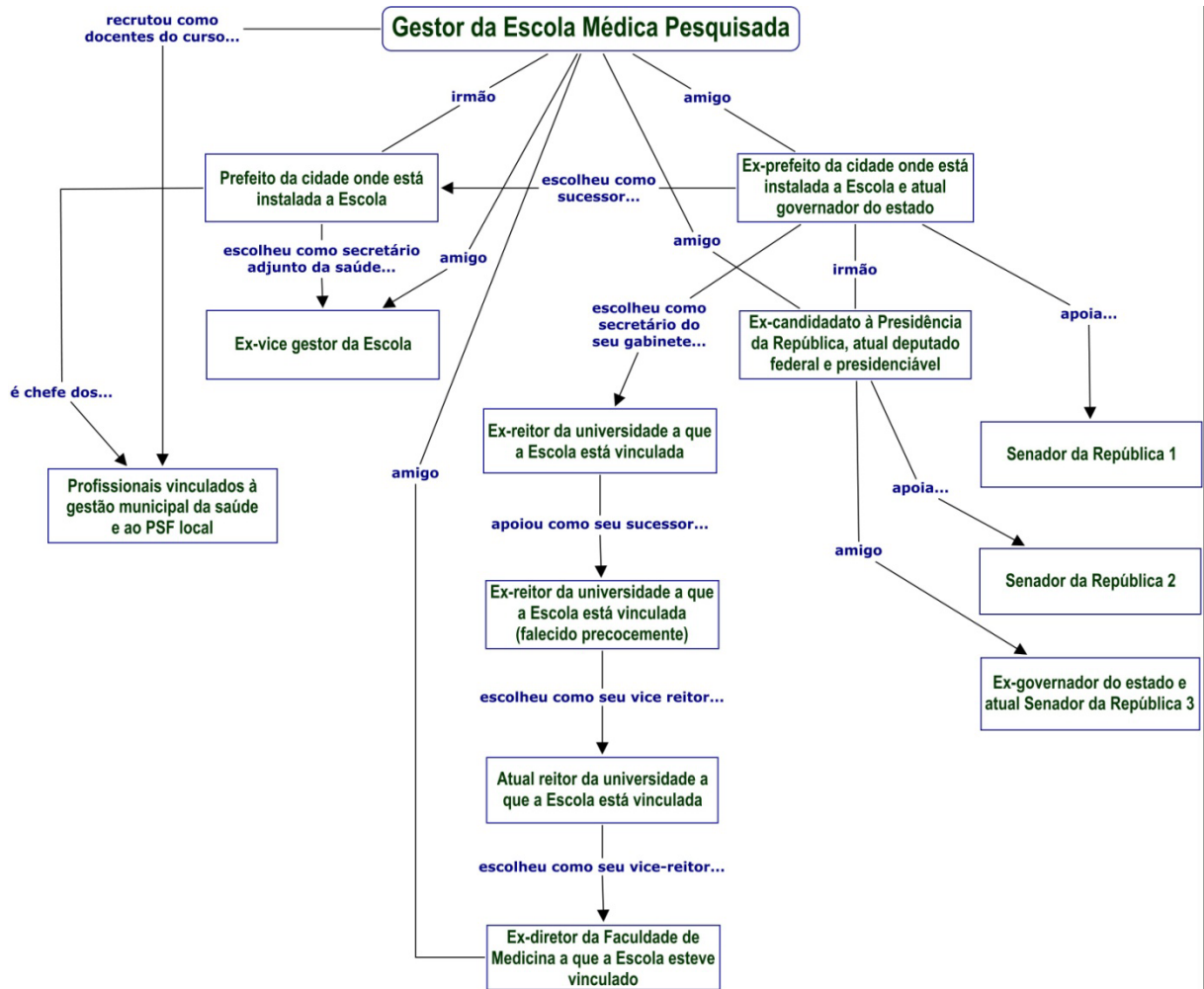


Ilustração 15 – Rede de relações* do Gestor da Escola Médica Pesquisada
(*) Foram assinaladas as relações mais expressivas.

Outras relações que se conformaram ao longo do processo de instalação e consolidação do currículo incluem o atual vice-reitor da universidade, que foi diretor da Faculdade de Medicina Mãe no período em que aquele processo se deu, ademais do atual reitor da universidade. Saliente-se o reconhecimento de figuras-chave da administração superior da universidade em relação ao Gestor da Escola por sua influência na decisão do prefeito da cidade, seu irmão, em concluir a terceira etapa do prédio da escola. Como evidência dessa influência, cito uma fala pública do prefeito para professores e estudantes da escola, onde, em tom jocoso, dissera: “_ Por livre e espontânea pressão (e olhou para o irmão, o Gestor da Escola), vou concluir a terceira etapa do prédio da escola de medicina”. As relações que mencionei no início do parágrafo ainda hoje conferem um olhar diferenciado para a escola, dando acesso a decisões favoráveis ao seu desenvolvimento e também conferindo prestígio e poder ao seu Gestor. Ademais, outro depoimento de um informante-chave dá idéia de que, por ser um membro reconhecido e respeitado de sua profissão, ele possui influência na rede de relações dentro da administração superior da universidade:

Uma vez eu estava assistindo a uma palestra do Pró-Reitor de Graduação e ele, num dado momento, falou do Gestor da Escola. Falou com respeito, dizendo que ele era um grande médico, um dos médicos mais importantes e conhecidos do estado. Elogiou muito o nosso Gestor. E acho que por ele ser um médico muito importante e respeitado ele tem influência dentro da universidade. (Servidor Técnico-Administrativo 1).

Tentando confirmar minha hipótese de que o Gestor da Escola tem um papel importante na conformação do currículo em ação, utilizei esse informante-chave como caso infirmador. Ele foi aprovado recentemente em concurso de provas e títulos para o cargo de professor em outro curso de graduação da universidade. Entrevistei-o novamente, algum tempo após já ele ter sido empossado, e questionei se ele percebia diferença de poder entre ambos o Gestor da Escola Médica Pesquisada e o gestor da escola onde passara a atuar como docente, e se essa diferença tinha algum impacto na gestão da escola e do currículo em estudo. Ele respondeu:

Com certeza. O nosso gestor não tem as mesmas relações de amizade... Não tem o mesmo poder que o Gestor da Escola aqui na Medicina. E a gente pode perceber essa diferença, pois lá a gente tem muita dificuldade de conseguir as coisas. O vice-gestor lá da nossa escola já tem alguma influência na administração superior. Uma vez fomos realizar um evento e, por causa dele, conseguimos até um *coffee break*. Acredito que sem o Gestor aqui da Medicina nós não tínhamos conseguido nada. (Servidor Técnico-Administrativo 2).

Contudo, apesar do olhar diferenciado, as redes de relações também modulam o poder do Gestor da Escola. Em entrevistas com informantes-chave próximos do dia-a-dia da gestão da escola, colhi evidências de que sua rede de relações confere amplo espaço de influência dele no âmbito do município, possibilitando, principalmente, (1) a mobilização de recursos políticos, econômicos, e de capacidade organizativa para garantir a sustentabilidade da escola, e (2) a acessibilidade dos estudantes da escola aos diversos cenários de prática necessários à materialização didática dos componentes curriculares que procuram desenvolver os conhecimentos ligados à resolução de problemas, as habilidades básicas requeridas do médico generalista e às atitudes reconhecidas como fundamentais à prática médica, todos associados ao perfil desejado de egresso. Por outro lado, esses informantes-chave deram conta de que, no âmbito da universidade, o espaço de influência do Gestor é menor, porque (1) ele é pouco conhecido na maioria dos setores administrativos do campus da universidade na capital do estado, (2) existe, com a instalação de um campus avançado na cidade, uma estrutura de gestão superior à Gestão da Escola, com a participação de outros atores da universidade, em âmbito local, da qual, hierarquicamente, se depende nos processos decisórios. Segundo aqueles informantes-chave, apenas em situações de maior gravidade ele usa, com resposta satisfatória, a rede de relações com a administração superior da universidade. Este fato sugere que a rede social em derredor do Gestor da Escola é complexa, e que pode ser modulada por ele, mas que também modula o seu espaço de influência.

Por fim, durante o processo de consolidação da escola, vivenciou circunstâncias históricas que reforçaram sua posição de liderança incontestável e de respeitabilidade entre seus professores e alunos. Uma dessas circunstâncias foi sua ativa atuação no recrutamento de médicos da cidade para comporem o corpo docente da escola. Uma vez que não houve, de imediato, o oferecimento de vagas para concurso para professores efetivos, mais da metade do corpo docente, nos primeiros 6 anos de existência da escola, era constituída de professores substitutos. Nos processos seletivos para ocupar esses cargos, o Gestor da Escola consultava seus colaboradores imediatos quanto aos melhores nomes a serem recrutados para cada uma das disciplinas que abriam vagas para o processo seletivo. Era comum ele ligar para os médicos tidos como melhores em suas áreas de atuação, e, algumas vezes, providenciar ele mesmo as inscrições deles para os concursos. Quando houve, com a adesão da universidade ao REUNI, dois grandes concursos para professores efetivos (o primeiro em 2008, com 21 vagas, e o segundo em 2009, com onze vagas), esse recrutamento foi mais intenso. Esses episódios criaram um sentimento de liderança e reconhecimento no corpo docente, que o deixaram em posição ímpar de influência sobre os professores. A ascendência do Gestor da Escola sobre os alunos foi demonstrada em grandes homenagens recebidas por ele nas colações de grau das três primeiras turmas formadas pela escola: foi patrono da primeira e da segunda turmas e nome da terceira turma. Nessas três ocasiões, foram destacados aspectos tais como, pioneirismo, visão de futuro, liderança e coragem na implantação e consolidação da escola.

Esse mini-caso proporcionou uma visão sobre uma figura-chave que, como se demonstrará mais adiante, em várias passagens desta narrativa, tem posição central na teia de poder onde se insere os processos de tomada de decisão em torno da prática curricular. Ele foi tomado aqui, inicialmente, para salientar um ponto importante em relação à questão do *poder*, entendido, empiricamente, no mini-caso em tela, como uma rede de relações, sendo que a posição que se ocupa nessa teia, posição essa que se constrói historicamente, determina o curso dos processos de conformação das relações sociais em termos de como elas se movem em determinada Gestão. Ademais, ilustra como as redes de relações externas à escola podem influenciar a conformação de uma figura de poder, capaz de moldar os processos gerenciais e pedagógicos associados tanto à instituição, quanto ao currículo, objeto deste trabalho. Nas entrevistas com os informantes-chave, essa perspectiva relacional no sentido da acumulação de poder na figura do Gestor da Escola pesquisada fez sentido, e eles concordaram com essa percepção, que emergiu dos dados de observação.

Com efeito, como discuto no próximo capítulo, foi necessário recorrer a duas novas perspectivas teóricas para compreender os fatos associados a esse mini-caso: (1) a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, particularmente no que concerne aos conceitos de 'campo' e 'capital'; e (2) a sociologia figuracional de Norbert Elias, com respeito ao conceito de 'figuração social'.

Em linhas gerais, a primeira teoria permite, a meu ver, apreender como, dentro de um campo social (o campo da prática curricular), a acumulação de determinados tipos de capital (nesse caso os capitais social, cultural, econômico e simbólico) moldam as formas de prática do currículo médico. A essência da teoria sociológica de Bourdieu está no argumento de que para se entender as interações entre as pessoas, ou para explicar um evento ou fenômeno social, não é suficiente apreender o que é dito ou o que acontece, sendo, na verdade, necessário examinar o espaço social onde as interações, as transações e os eventos acontecem (BOURDIEU, 1990; 2007a). Numa palavra, trata-se, como testemunham várias de suas obras, de analisar o espaço social, significando não apenas localizar o objeto de investigação em seus contextos histórico e relacional e no cenário onde emerge (local, nacional, internacional), mas também interrogar os modos pelos quais o conhecimento sobre o objeto de investigação foi gerado, por quem, e a que interesses as práticas geradoras desse conhecimento servem (BOURDIEU, 1988; 1990; 1996; 2004; 2007a; 2007b; 2007c; 2009). Nessa perspectiva, duas categorias são fundamentais para a discussão que venho empreendendo: 'campo social' e 'capital'. Quanto à primeira categoria, na obra de Bourdieu podem ser encontradas três grandes vertentes explicativas. A primeira vertente permite entender o espaço social como um jogo, com limites e regras precisos, no qual os agentes sociais ocupam posições determinadas, usando diferentes estratégias para mantê-las ou melhorá-las. A segunda vertente permite entender o espaço social como um "cosmos", governado por suas próprias leis, cuja história de formação é possível traçar e cujas operações e abrangência do conhecimento requerido para mantê-lo e adaptá-lo é possível identificar. A terceira vertente permite entender o espaço social como um campo de forças, ou seja, um conjunto de vetores que representam as forças exercidas por um objeto sobre outro. Um dos pontos fundamentais do 'campo' é a acumulação de 'capital', que tanto é um processo dentro de um campo quanto o seu produto. Bourdieu define quatro tipos de capital: (1) econômico (dinheiro e vantagens); (2) cultural (formas de conhecimento, gosto, preferências estéticas e culturais, linguagem, voz e narrativa); (3) social (afiliações e redes de relações, herança familiar, religiosa e cultural); e (4) capital simbólico (coisas que são apoiadas por todas as três formas anteriores de capital e que podem ser trocadas em outros campos). Para ele, cada campo possui sua 'distinção' ou qualidade que é expressão dos volumes e dos tipos de capital cultural e econômico que operam em um campo específico, sendo

possível plotar as posições no campo coletando dados sobre os tipos e os volumes de capital possuídos pelos agentes sociais (BOURDIEU, 2009; 2007a; 2007c).

Na escola pesquisada, foi possível apreender o currículo em ação como um espaço social, numa palavra, como um campo, onde os atores sociais utilizam seu capital para melhorar suas posições. O papel do Gestor da Escola e de determinados professores na conformação do 'currículo em ação' podem ser explicados pelas categorias *bourdieusianas* 'campo' e 'capital'.

A partir da sociologia figuracional de Norbert Elias, por seu turno, pode-se apreender como as cadeias de relações que se estabelecem entre as pessoas são capazes de organizar as práticas sociais, organizando o currículo tanto no aspecto psicogenético, ou seja, de formação do indivíduo, quanto no aspecto sociogenético, ou seja, de formação da sociedade dos indivíduos, dando uma direcionalidade histórica não intencional, nem individual, mas em rede. Entende-se, pois, que as sociedades e os indivíduos se formam simultaneamente, em processos históricos de longa duração, onde as cadeias de relações entre os indivíduos jogam um papel fundamental em todo o processo. A categoria central dessa teorização sociológica é a de 'figuração social' definida como uma formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis, em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões (ELIAS, 1978; 2001). A perspectiva *eliasiana* coloca-nos a possibilidade de entender o currículo médico como um fenômeno social complexo, marcado por aspectos microssociais e macrossociais, onde as cadeias de relações são fundamentais para se compreender o processo histórico associado à mudança educacional, que não depende em si da intencionalidade de uma só pessoa, mas do modo como as pessoas interagem dentro de uma rede possível de relações. O currículo é, pois, relacional por natureza, tanto no que concerne ao processo histórico de sua construção prescritiva, quanto à sua prática efetiva na realidade escolar.

Uma perspectiva particularmente interessante da sociologia *eliasiana* concerne ao modo como o poder pode ser apreendido do ponto de vista heurístico. No cerne das figurações sociais, e das cadeias de relações de interdependência a ela inerentes, está o conceito de 'poder', que Elias entende como a margem individual de ação associada à posição social dos indivíduos e sua potencialidade de influenciar a auto-regulação e o destino das outras pessoas com quem ele mantém relações através da interdependência (ELIAS, 1994).

Os dados obtidos do cenário pesquisado sugerem que, mesmo com uma posição de destaque no âmbito da Escola Médica Pesquisada, onde possui capital econômico, cultural e simbólico que lhe dão uma posição de importância para a conformação do currículo em ação, o seu Gestor tem sua margem de ação modulada dentro de uma rede de relações de interdependência fora da escola. A categoria *eliasiana* permite a apreensão desse processo no desiderato da avaliação do currículo.

8.3.2 Espaços colegiados de deliberação e relações de poder dentro do currículo

Apesar da acumulação de poder em uma figura-chave da escola, seu Gestor, com amplas possibilidades de impacto no modo como o currículo é praticado, a 'resistência' ocorre. E nesse aspecto há evidências do caso estudado de que ela se dá nos espaços colegiados de deliberação sobre a gestão da escola e do currículo nela existentes, esquematizados no *Quadro 28*. Também são apresentadas evidências de como a resistência ocorre nesses espaços e de como as acumulações de poder, particularmente a descrita na subseção anterior, modulam a resistência, principalmente por mecanismos ideológicos que circunscrevem as crenças epistemológicas e as concepções pedagógicas e gerenciais que subjazem aos processos decisórios sobre o currículo.

Quadro 28 – Espaços colegiados de deliberação sobre a gestão da escola e do currículo existentes

ESPAÇOS COLEGIADOS	SITUAÇÃO ESTATUTÁRIA	FUNÇÃO INSTITUCIONAL*	MEMBROS	PERIODICIDADE DAS REUNIÕES	PERCEPÇÃO DOS <i>STAKEHOLDERS</i> QUANTO À EFETIVIDADE
Colegiado da Escola	Previsto no estatuto da universidade	Deliberar sobre os aspectos gerenciais, pedagógicos e curriculares no âmbito da escola	Todo o corpo docente 2 representantes discentes de cada turma 2 representantes discentes do centro acadêmico	Mensal	Utilizado para deliberar sobre questões espinhosas Utilizado para deliberar sobre assuntos burocráticos Tem declinado pela pouca participação docente (principalmente) e discente
Conselho Consultivo	Não previsto no estatuto da universidade; instituído pelo Gestor da Escola	Aconselhar o Gestor da Escola em deliberações administrativas e processar as pautas relevantes a serem discutidas no Colegiado da Escola	Gestor e Vice-gestor da escola 6 professores escolhidos pelo próprio Gestor da Escola	Semanal	Possui força efetiva Os enfrentamentos são mais frequentes Escapa-se às resistências tomando-se as decisões em outras instâncias gerenciais

(*) Ou prevista no regimento da universidade, ou definida pelo Gestor da Escola, no uso de suas atribuições regimentais e estatutárias

Quadro 28 – Espaços colegiados de deliberação sobre a gestão da escola e do currículo existentes (continuação)

ESPAÇOS COLEGIADOS	SITUAÇÃO ESTATUTÁRIA	FUNÇÃO INSTITUCIONAL*	MEMBROS	PERIODICIDADE DAS REUNIÕES	PERCEPÇÃO DOS <i>STAKEHOLDERS</i> QUANTO À EFETIVIDADE
Comissão de Graduação	Não previsto no estatuto da universidade; instituído pelo Gestor da Escola	Conduzir o processo de avaliação curricular e docente e para preparar pautas referentes à gestão pedagógica e curricular do curso a serem apresentadas no Colegiado da Escola	Gestor e Vice-gestor da escola Coordenador pedagógico da escola 1 professor de cada área básica 1 professor de cada área clínica	Mensal	Inefetiva (Ver também Mini-Caso 2)
Colegiado de Líderes	Não previsto no estatuto da universidade; instituído pelo Gestor da Escola	Discutir problemas, questões e preocupações de interesse do corpo discente, encaminhando as providências necessárias	Membros do Conselho Consultivo 2 representantes discentes de cada turma 2 representantes discentes do centro acadêmico	Mensal	Espaço de reflexão e escuta das perspectivas dos estudantes Estratégia para estimular a participação discente Inefetivo na tomada de decisões importantes

(*) Ou prevista no regimento da universidade, ou definida pelo Gestor da Escola, no uso de suas atribuições regimentais e estatutárias

Quadro 28 – Espaços colegiados de deliberação sobre a gestão da escola e do currículo existentes (continuação)

ESPAÇOS COLEGIADOS	SITUAÇÃO ESTATUTÁRIA	FUNÇÃO INSTITUCIONAL*	MEMBROS	PERIODICIDADE DAS REUNIÕES	PERCEPÇÃO DOS <i>STAKEHOLDERS</i> QUANTO À EFETIVIDADE
Avaliação Formativa dos Módulos	Não previsto no estatuto da universidade; instituído pelo Gestor da Escola	Avaliar formativamente o desempenho dos módulos curriculares, encaminhando as providências necessárias	Coordenador do módulo curricular avaliado Professores do módulo curricular avaliado 2 representantes discentes de cada turma	Bimestral	Espaço de escuta das perspectivas dos estudantes Oportunidade de encontro entre os professores dos módulos Espaço reflexivo sobre questões didáticas e gerenciais O não encaminhamento dos problemas levantados torna-o pouco efetivo na tomada decisões

(*) Ou prevista no regimento da universidade, ou definida pelo Gestor da Escola, no uso de suas atribuições regimentais e estatutárias

Um fato a ser salientado é que quatro dos cinco espaços colegiados foram criados e instituídos pelo Gestor da Escola. Isso é de grande interesse para esta pesquisa, pois, como visto na seção anterior, ele é figura-chave na gestão do currículo que acumula em si poder, associado ao prestígio econômico, cultural e simbólico de seu campo de especialização, à sua formação e competência, e às suas relações com outras figuras-chave no âmbito político e universitário. Era de se esperar uma autoridade incontestada, capaz de eliminar qualquer possibilidade de resistência. Contudo, sua iniciativa de criar e instituir esses espaços fez com que se houvesse a possibilidade de uma discussão pública sobre os principais problemas institucionais e curriculares. Nesse processo, a 'resistência', nos termos de Giroux (2001) pode ocorrer. E de fato há evidências dessa resistência, ainda que a influência dos capitais social, econômico, simbólico e cultural fosse visível, modulando a forma como ela se expressou nos momentos em que foram empiricamente detectadas. Uma dessas evidências pode ser vista no Mini-Caso 2, como segue, a qual está associada a uma concepção de 'esfera pública' em Habermas (2003).

Mini-caso 2: uma decisão difícil

No primeiro semestre letivo de 2007, seis estudantes não atingiram a frequência mínima às aulas de 75% exigida para a aprovação nos módulos, e estariam automaticamente reprovados por falta. Desses seis estudantes, três estudantes do primeiro semestre curricular estariam reprovados no Módulo Longitudinal de Atenção Básica à Saúde, dois estudantes do terceiro semestre curricular estariam reprovados no Módulo Longitudinal de Desenvolvimento Pessoal e um estudante do sétimo semestre curricular estaria reprovado no Módulo Seqüencial de Hematologia. Essas reprovações chamaram a atenção da gestão da escola, que decidiu convocar a Comissão de Graduação para analisar a situação e emitir parecer para deliberação final. A Comissão de Graduação reuniu-se, ouviu as explicações dos alunos (todos reconheceram que foram imprudentes quanto ao controle das faltas) e deliberou por manter a reprovação dos mesmos. Os alunos, ao tomarem conhecimento da decisão, criticaram-na e pressionaram a Gestão da Escola. Um dos alunos chegou a anunciar que iria entrar na justiça para ser aprovado, por julgar-se injustiçado com a reprovação. Um detalhe importante a ser mencionado é que, como o Curso de Medicina ministrado na escola era, naquele tempo, anual, a reprovação por falta impedia a matrícula extraordinária, na qual se permitia a progressão para o ano curricular seguinte, com pendência no módulo onde houve a reprovação. Isto significava perder um ano inteiro de estudos, fato que tornava a decisão pela reprovação por falta particularmente difícil, e sujeita às críticas dos alunos e seus familiares. Ademais, reprovações de qualquer natureza representavam uma "mancha" no currículo do aluno, colocando-o em desvantagem nos processos seletivos para as residências médicas,

onde a análise curricular é um eixo importante de avaliação. O Gestor da Escola estava particularmente preocupado com tais conseqüências, e admitia, em reservado, que a reprovação poderia ser “anti-pedagógica”. Após longa ponderação, decidiu-se pela não reprovação desses alunos, contrariando-se a posição da Comissão de Graduação. Depois dessa decisão, a Comissão de Graduação não mais se reuniu. Ao menos uma vez, a não reprovação dos alunos foi publicamente criticada em reunião do Colegiado da Escola, quando se estava discutindo a nova formatação do diário de classe. Um dos professores, o Professor 8, membro da Comissão de Graduação indagou o motivo de tal instrumento, se a escola não reprovava nenhum aluno por falta. Tal manifestação causou constrangimento, preferindo o Gestor da Escola reforçar em sua fala a importância do diário de classe como instrumento de gestão acadêmica. Esse mesmo professor, em conversas com o pesquisador, manifestou seu descontentamento com tal decisão. Outro professor, o Professor 3, informou ao pesquisador que não mais assinalava a freqüência dos alunos, preferindo utilizar outras estratégias para evitar as faltas, tal como o recurso à atribuição de notas por trabalhos executados pelos alunos durante as aulas. Dois outros professores, o Professor 7 e o Professor 9, relataram em entrevista que faziam prova em todas as aulas como forma de assegurar a freqüência. Um destes, o Professor 9, docente de um módulo de Atenção Básica à Saúde, com aulas programadas para as sextas-feiras à tarde, informou que era a única alternativa para “segurar os alunos na aula”, pois uma parte dos alunos reside na capital do estado, e poderiam faltar às aulas para viajar de volta a casa.

Esse mini-caso ilustra como uma decisão da gestão da escola, contrariando uma deliberação coletivamente debatida em espaço onde se podia discutir publicamente tais questões, retirou a percepção de legitimidade desse espaço por parte dos seus membros. Contudo, a ‘resistência’ manifestou-se em outro espaço público colegiado, e não foi rechaçada com o uso da autoridade do Gestor da Escola, que manteve o debate, embora tenha se esquivado de responder diretamente à crítica. Mesmo com a acumulação de poder que lhe é inerente, o Gestor da Escola não desqualificou a crítica pública, e portou-se com serenidade e correção. Esse episódio particular fez-me perceber que o professor que fez a crítica, o Professor 8, possui capital simbólico entre os professores dos módulos de Atenção Básica à Saúde e de Desenvolvimento Pessoal, ademais de sua competência reconhecida em sua área de atuação, a Medicina de Família e Comunidade. Ele obteve o título de especialista nessa área, laureando-se em primeiro lugar na prova de título, sob a responsabilidade da Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade (SBMFC). Outra característica possuída por esse professor é sua notória atuação no Programa de Saúde da Família (PSF) local, onde os estudantes de medicina da escola realizam as aulas práticas em Atenção Básica à Saúde. Em conseqüência, evidencia-se como a resistência, nesse caso particular, esteve relacionada ao poder acumulado por um

professor, em sua rede de relações sociais dentro da escola. O campo curricular é, pois, do ponto de vista do poder, complexo e ricamente configurado. Apreender, pois, a prática curricular enseja mergulhar nas redes de relações sociais, e nos modos como essas relações se encadeiam, bem como detectar os pontos de acumulação de poder por parte de figuras-chave na teia de relações. Essas diretrizes heurísticas permitem ao avaliador de currículos descrever e explicar os modos pelos quais os processos de mudança curricular se constituem e se efetivam.

Por fim, ressalte-se desse mini-caso a importância dos espaços públicos de discussão, onde os processos de 'resistência' podem se manifestar. Eles são potencialmente úteis à lógica da emancipação, desde que se sustente a sua legitimidade e se o reconheça do ponto de vista institucional. A multiplicidade desses espaços é outro fator desejável, uma vez que mesmo que haja a deslegitimação de um deles, a resistência pode se manifestar em outro espaço, com maior coeficiente de legitimação e reconhecimento, como no mini-caso em tela. Registre-se que, posteriormente, no primeiro semestre letivo de 2009, quando houve duas novas situações semelhantes, o Gestor da Escola, ao ser perguntado sobre como procederia, informou que não interviria e que a decisão do professor seria mantida. Isso evidencia que a 'resistência', manifesta em um segundo espaço público de discussão, surtiu efeito em processos decisórios posteriores.

Penso, enfim, que a categoria 'esfera pública' em Habermas é útil na avaliação curricular. Para ele, ela pode ser entendida inicialmente

como a esfera das pessoas privadas reunidas em um público; elas reivindicam esta esfera pública regulamentada pela autoridade, mas diretamente contra a própria autoridade, a fim de discutir com ela as leis gerais da troca na esfera fundamentalmente privada, mas publicamente relevante, as leis do intercâmbio de mercadorias e do trabalho social. (HABERMAS, 2003, p. 42).

Considerando que o trabalho educacional é socialmente organizado e está vinculado a bens simbólicos que, numa perspectiva educacional crítica, são hierarquizados e produzidos, distribuídos e consumidos consoante interesses ideológicos, é possível entrever a importância da esfera pública no âmbito escolar para o entendimento intersubjetivo quanto às leis de intercâmbio com respeito a esses bens, bem como quanto ao trabalho socialmente organizado visando à produção, distribuição e consumo dos mesmos. Habermas assinala o papel do 'agir comunicativo' nesses espaços, sendo tarefa do teórico crítico reconstruir as bases desse agir no âmbito social. Compreendo, com base em Santos (1999) e em Santos e Avritzer (2005), que esses espaços, a que ele chama de espaços de democracia de alta densidade, devem ser orientados por procedimentos hermenêuticos, vinculados à sociologia das

ausências, à sociologia das emergências e à tradução. A esfera pública não está isenta das relações de poder, mas a dialogicidade que ela permite, na prática do currículo avaliado, pode ter impacto significativo na gestão curricular orientada para a emancipação. A tarefa do avaliador, nesses espaços, implica, pois, executar aqueles três procedimentos, que podem ser potencializados no âmbito de espaços onde os membros da escola se reúnem em público para discutir com a autoridade da escola as leis que no seu cerne tratam das trocas simbólicas e do trabalho social publicamente relevantes.

Contudo, a despeito da importância desses espaços, sugerida pelas evidências trazidas pelo Mini-Caso 2, outras evidências apontam que os processos de 'resistência' são modulados pelas relações de poder como nos dois excertos abaixo, retirados do diário de campo do pesquisador.

29 de abril de 2009, reunião do Colegiado da Escola Médica:

Acabada a reunião do Conselho Consultivo, iniciou-se, no auditório central, a reunião do Colegiado da Gestão da Escola. A pauta polêmica do Conselho Consultivo sobre o acúmulo de atividades de iniciação à docência, pesquisa e extensão por parte dos alunos da escola ainda estava inquietando os membros do conselho. [...] O Gestor da Escola comentou, durante a reunião, sobre o trabalho das ligas. Reconheceu que elas não estavam sendo conduzidas como projeto de extensão, com retorno à comunidade, mas como grupos de estudo teórico sobre os conteúdos específicos das especialidades médicas. Ressaltou ainda a necessidade de que o trabalho delas fosse reconfigurado para se enquadrarem como autênticos projetos de extensão. A seguir, pedi a palavra e, tentando fazer a tradução do que apreendi como ausente nesse debate (a questão da formação da consciência cidadã dos futuros médicos) comentei sobre os riscos da especialização precoce do trabalho das ligas, sobre a hierarquização das ligas reproduzindo a hierarquização das especialidades médicas conforme o prestígio destas no campo de trabalho médico e, finalmente, sobre a discussão incipiente na escola sobre o conceito de 'extensão universitária'. Propus convidar representantes da Pró-reitoria de Extensão da universidade e professores da área da Educação para fazerem uma discussão sobre o conceito. Ao terminar, esperava um encaminhamento nesse sentido, dada a importância do que se estava discutindo e o seu impacto nos processos formativos, particularmente no que concerne à consciência cidadã dos futuros médicos. Contudo, o Gestor da Escola deu por encerrada a reunião, não sendo feito um encaminhamento concreto.

27 de maio de 2009, reunião do Conselho Consultivo da Escola Médica:

A reunião inicia-se interrompendo uma reunião em andamento do grupo de professores do Módulo de Desenvolvimento Pessoal. O Gestor da Escola diz que a reunião do Conselho interromperá momentaneamente a reunião em andamento, a qual poderá continuar após terminada aquela. Diz ainda que a reunião do Conselho será breve, consistindo apenas de alguns informes. Quando chega ao informe do projeto de compilação dos objetivos educacionais do curso, um dos professores do Módulo de Desenvolvimento Pessoal argumenta ser necessário investir na capacitação dos professores para dar conta da consecução dos objetivos definidos. Sustenta ainda que as metodologias de capacitação docente devem ser ativas, trabalhando as dimensões cognitivas, psicomotoras e psico-afetivas. A seguir, propõe-se a passar um pequeno vídeo feito pelos monitores de habilidades de comunicação e dirigido por ele, onde se expressam, segundo ele, exemplos negativos de atitudes médicas na entrevista clínica com os pacientes. Os professores assistem ao vídeo em silêncio, que é interrompido por risos nas situações mais arquetípicas. Depois de exibido o vídeo, um pequeno debate ocorreu sobre o processo de formação ética dos estudantes. Um professor diz: " _ Temos de fazer uma reflexão sobre esse assunto, pois a palavra do professor não está chegando ao aluno". Outro professor diz: " _ A questão não é a palavra, mas a atitude: o modelo profissional do professor que tem influenciado na formação ética do aluno". Segue um relato de situações dos egressos que não escolhem

permanecer em Sobral, a despeito de o município ter investido na implantação da escola. O professor que apresentou o vídeo sugere que esses aspectos devam ser trabalhados na formação docente. O Gestor da Escola, após longo silêncio, encerra a pauta concluindo da importância de serem compilados os objetivos educacionais do Curso!...

Esses excertos sugerem que o Gestor da Escola modulou duas reflexões importantes, utilizando-se de sua posição de poder na condução desses espaços colegiados. As evidências mostram, contudo, que essa modulação não se deve à perspectiva pessoal de julgamento quanto à relevância dos temas discutidos, mas provavelmente a um modo particular de crença epistemológica sobre a gestão escolar, vinculada à lógica dos resultados, como será discutido na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica, a seguir. Mas o que importa aqui é que a 'resistência' é potencializada nos espaços da esfera pública, mas moduladas por relações de poder.

Nesse sentido, na cartografia dos espaços colegiados de deliberação sobre a gestão da escola e do currículo existentes, percebi, e as entrevistas corroboram essa percepção, que é no Conselho Consultivo onde a resistência ocorre de modo mais efetivo. De todos os espaços, este é aquele que tem "força efetiva" nas decisões, como se expressou um dos informantes-chave entrevistados, ainda que haja a impressão entre seus membros com maior potencial de resistência de que se trata ou de um espaço que opera legitimando decisões já tomadas pelo Gestor da Escola ou de um espaço onde os docentes mais atuantes da escola são designados para tarefas específicas e cobrados quanto a sua execução. Trata-se, pois, de um espaço paradoxal. Se o objetivo de sua instituição baseou-se em uma tática gerencial para a operacionalização das decisões necessária à gestão da escola, dentro de uma racionalidade instrumental voltada a resultados específicos, com êxitos evidentes, ele também propiciou um espaço de resistência, a qual ocorre de várias maneiras, entre elas o silêncio deliberado, como relatou um de seus membros, em uma entrevista.

Escapar da modulação do poder em espaços dessa natureza requer ocupar, no espaço social, posições de reconhecido capital, no sentido de Bourdieu. E essas posições de reconhecido capital entre os docentes, no cenário da escola pesquisada, têm sido associadas, como percebido de entrevistas com informantes-chave, a dois pontos fundamentais: (1) o comprometimento com o campo da Educação Médica e a formação específica nesse campo, e (2) a vinculação ao sistema municipal de saúde, particularmente a posições próximas do nível central de gestão do mesmo.

Como avaliador, procurei cartografar essas posições de poder no espaço social da escola e traduzir a importância das mesmas para os seus portadores, de tal modo a estimulá-los a participarem mais ativamente dos espaços de gestão colegiada. Em duas situações obtive sucesso, as quais vão descritas no Mini-Caso 3 e no Mini-Caso 4, a seguir.

Mini-caso 3: tradução das posições de poder para um professor do Módulo de Desenvolvimento

Pessoal

Professor 5 trabalhou na secretaria da saúde do município onde está instalada a escola por cerca de 5 anos. Foi professor substituto da escola por dois anos no Módulo de Desenvolvimento Pessoal, e, a seguir, foi aprovado em concurso de provas e títulos para professor efetivo nesse módulo. Por motivos pessoais, teve de deixar a cidade, e essa partida teve reflexo em sua presença mais ativa nas reuniões do Conselho Consultivo e do Colegiado da Escola, a ponto de despertar a preocupação do Gestor. Como ‘tradutor’, fiz várias tentativas de esclarecer ao Professor 5 a importância de sua participação nesses espaços colegiados de deliberação, uma vez que ele possuía, a meu juízo, capital cultural e simbólico, os quais seriam fundamentais na manutenção de um equilíbrio maior na relação de forças dentro do campo social da escola médica e do currículo, principalmente porque o Módulo de Desenvolvimento Pessoal, no qual leciona, (1) trabalha com saberes com hierarquia epistemológica inferior (conforme será descrito na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica), sendo primordial a defesa desses saberes na deliberação social sobre o currículo em ação; e (2) tem empreendido inovações metodológicas no ensino e na avaliação, mais consistentes com o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina ministrado na escola e com as tendências de um currículo médico pós-moderno (conforme será explicitado na Cartografia Exploratória da Dimensão Pedagógica), sendo, pois, imprescindível a divulgação e a defesa dessas inovações dentro do aparelho decisório. Também associei capital cultural a ele por sua formação acadêmica (possui título de doutor) e por seu desempenho científico (sendo referência estadual em sua área de atuação). O capital simbólico fica por conta de ser respeitado entre professores e estudantes, particularmente por seu capital cultural, além de ter formação específica no campo da Educação Médica, fato de reconhecida importância para o Gestor da Escola. Ele pareceu compreender a situação e retomou com maior intensidade sua participação nas reuniões do Conselho Consultivo e no Colegiado da Escola, fazendo importantes ponderações sobre os rumos dela e do currículo. Recentemente, foi designado pelo Gestor da Escola para ficar à frente de um projeto de compilação dos objetivos educacionais específicos do Curso de Medicina da escola pesquisada, imprimindo sua própria marca ao andamento do projeto e confrontando

a perspectiva do Gestor da Escola, quando necessário. Em uma reunião do Conselho Consultivo realizada em agosto último, ocasião em que o Gestor insistia na produção “rápida e objetiva” desses objetivos, para ser possível entregar aos alunos ingressantes no primeiro semestre letivo de 2010, ele afirmou que não era de acordo em que o projeto se fizesse desse modo célere, e que não sabia trabalhar assim. Por fim, afirmou que se fosse para ser feito como o Gestor propunha, ele não aceitaria participar do projeto. O Gestor então acedeu.

Mini-caso 4: tradução das posições de poder para um professor do Módulo de Atenção Básica à Saúde

Professor 8, já mencionado anteriormente, no Mini-Caso 2, possui capital simbólico entre os professores dos Módulos de Atenção Básica à Saúde e de Desenvolvimento Pessoal, Esse professor, nas reuniões do Conselho Consultivo da Escola, para o qual foi especificamente designado pelo Gestor da Escola, mantinha-se, na maior parte do tempo calado. Em conversas com o pesquisador, informou, por diversas vezes, que assim procedia por não ver importância na sua participação nessas reuniões, entendendo que não havia espaço para expressar suas opiniões, as quais, também, não eram, na sua visão, reconhecidas por parte do Gestor da Escola. Mantinha, contudo, falas esporádicas, mas contundentes nas reuniões do Colegiado da Escola, conforme pôde ser visto no Mini-Caso 2. Também, por várias vezes, tentei esclarecê-lo sobre as relações de poder no âmbito da escola, e sobre a necessidade e a importância de sua participação, pelas duas mesmas razões elencadas no Mini-Caso 1: (1) o Módulo de Atenção Básica à Saúde, no qual leciona, também trabalha com saberes com hierarquia epistemológica inferior (conforme será descrito na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica), sendo primordial a defesa desses saberes na deliberação social sobre o currículo em ação; e (2) o Módulo de Atenção Básica à Saúde tem, do mesmo modo que o Módulo de Desenvolvimento Pessoal, empreendido inovações metodológicas no ensino e na avaliação, mais consistentes com o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina ministrado na escola e com as tendências de um currículo médico pós-moderno (conforme será explicitado na Cartografia Exploratória da Dimensão Pedagógica), sendo, pois, imprescindível a divulgação e a defesa dessas inovações dentro do aparelho decisório. A participação do Professor 8 é assídua no Conselho Consultivo e no Colegiado da Escola, mas não tão intensa quanto a do Professor 5. Entretanto, ele está ali, e pode ser mobilizado a qualquer momento para defender as perspectivas necessárias ao desenvolvimento do currículo em ação consoante as diretrizes do Projeto Pedagógico e à defesa das práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias, bem como para manter a legitimidade dos espaços democráticos no

âmbito da escola e da deliberação curricular e a permitir o aprofundamento das lutas democráticas em torno do currículo.

A despeito dessas evidências de sucesso na 'tradução', cabe um comentário final sobre essa tarefa crítico-normativa. Tive alguma dificuldade de traduzir minhas leituras da realidade com respeito às ausências e às emergências, particularmente com relação ao Gestor da Escola, tal como percebi em minhas reflexões sobre a prática:

Memorando reflexivo, 25 de julho de 2009:

Por diversas vezes tentei traduzir minhas perspectivas sobre o currículo, particularmente no que concerne ao viés técnico que se estava procurando dar a sua prática, e da qual confesso ter sido também responsável. Minha participação no Programa de Desenvolvimento Docente da Faculdade de Medicina Mãe e minha leitura dos artigos internacionais sobre Educação Médica fizeram-me ter contato com abordagens tecnicistas da didática médica. Fiquei seduzido e, ao mesmo tempo seduzi muita gente. Percebi que essas abordagens eram mais palatáveis aos docentes da escola, por seu ar "científico", lastreado em rigorosa abordagem quantitativista. Tive de fazer uma auto-sociologia das ausências para romper com a sedução positivista de tais abordagens educativas, e tentar ler a realidade do currículo de outra maneira, mais próxima de minhas concepções emancipatórias da Educação. Mas está sendo difícil traduzir para mim mesmo a leitura de que estou imbuído de um viés técnico. Às vezes me pego defendendo soluções técnicas apontadas pela literatura internacional em Educação Médica para os problemas da prática. [...] Também tenho notado dificuldades em traduzir as perspectivas emancipatórias da Educação para a gestão da escola. Muitas vezes, em conversas com o Gestor, manifestava minhas opiniões. Quando elas eram "mais técnicas", havia uma maior aceitação. Quando elas eram "mais filosóficas" não ressoavam com a mesma intensidade. Às vezes ficava inibido, e creio que isto está dificultando a análise do procedimento de tradução. Quando queria fazer uma tradução, começava por dizer: " _ É necessário criar o seguinte discurso...". Mas era raro o "discurso" emancipatório não tecnicista encontrar solo fértil...

Essa passagem de meu memorando reflexivo sugere duas dificuldades de aplicabilidade do procedimento de 'tradução'. A primeira diz respeito à necessidade de uma auto-tradução seguindo-se a uma auto-sociologia das ausências para confrontar-se ao *imprinting* (MORIN, 2000) que a formação racionalista e tecnicista deixa em nossas consciências. Uma prática avaliativa crítica pós-moderna deve ser orientada por uma ciência com consciência de suas próprias raízes reducionistas e simplificadoras. É necessário, pois, desvelar os saberes da própria formação produzidos como ausentes, selecionados pelas crenças próprias sobre a natureza da razão, do conhecimento e da Ciência. Trata-se, sobretudo, de uma prática reflexiva, centrada em processos constantes de revisão da técnica avaliativa, das teorias de base, dos argumentos e das inferências.

A segunda dificuldade concerne à 'tradução' no âmbito da prática avaliativa empreendida nos cenários curriculares em que se é agente nativo, como foi o meu caso. As redes de poder em derredor e dentro do campo curricular podem modular a oportunidade e a efetividade da 'tradução'. Os avaliadores que pretenderem fazer uma auto-avaliação curricular, de cunho formativo, por exemplo, devem mapear tais redes e ter consciência das limitações que elas podem impor a tal procedimento. Não deve empreender uma avaliação com a consciência ingênua de que poderá trazer à luz os saberes produzidos como ausentes. Mais do que nunca parece valer a primeira diretriz da teoria crítica: é necessário começar por um momento teórico-explicativo, para compreender a realidade presente. Somente assim será possível dar conta do segundo momento: o crítico-normativo. Julgo que houve, no decurso da pesquisa, limitações, talvez por inexperiência minha, que impediram explorar com mais vagar a 'tradução'. Com efeito, novos exercícios devem ser empreendidos como forma de buscar estratégias para uma aplicação efetiva da mesma.

Quanto aos discentes, em minhas observações de campo, não consegui colher evidências de que as perspectivas dos estudantes pudessem ser consideradas com a devida atenção nesses espaços. A única situação documentada no trabalho de observação de campo, em que o Gestor da Escola acedeu aos estudantes, foi, a meu ver, por razões epistemológicas ligadas à necessidades gerenciais, como será descrito na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica, e não por um esforço próximo das categorias 'riqueza' e 'rigor' de considerar o universo experiencial deles sobre o currículo. Segue, pois, de um modo geral, que nas situações em que grandes questões pedagógicas e gerenciais foram discutidas, o primeiro questionamento entre os docentes era se os estudantes eram capazes de opinar. Independente desse questionamento de capacidade, há uma 'opinião pública', no sentido de Habermas, por parte dos alunos com respeito a uma série de assuntos relevantes para a escola, cujas evidências apresento na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica, por representarem determinadas concepções sobre a natureza da Medicina e da Educação Médica. Nesse sentido, minha posição é que essa 'opinião pública' estudantil deve ser cartografada sob a ótica da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e, principalmente, da tradução, a fim de que práticas curriculares emancipatórias possam ser adequadamente empreendidas. Contudo, um elemento que surgiu de entrevistas com estudantes, com servidores técnico-administrativos e da própria observação foi o tema da pouca participação dos estudantes nos espaços colegiados de deliberação sobre o currículo nos quais são admitidos. Fato que me chamou a atenção foi o próprio reconhecimento de dois estudantes vinculados ao Centro Acadêmico (CA) da escola—Estudante 3 e Estudante 7—de que os estudantes participam pouco da gestão da escola, e que têm muita dificuldade em mobilizá-los para

ocupar os espaços colegiados de deliberação e, portanto, de discutir as grandes questões pedagógicas ligadas ao currículo.

Os alunos aqui não querem nada, não. É muito difícil a gente juntar o pessoal pra brigar por nossos direitos. Tem um aluno na minha turma, que é representante de turma, e nunca pisou em nenhuma reunião de avaliação do semestre. Esse cara tem dinheiro, e não se preocupa com nada. Na minha turma é a mesma coisa. O povo só quer é saber do seu. (Estudante 3).

Como membro do CA eu vejo essa dificuldade de uma maior participação dos estudantes. A gente reconhece que temos oportunidade de participar, embora alguns professores não gostem muito. Mas a gente tem oportunidade e não participa. [...] E acho que tá ficando pior a cada ano. Parece que a primeira turma era mais atuante... fizeram até uma greve pra garantir um internato de qualidade. Hoje, como a gente não tem grandes problemas como eles tiveram, quando a escola tava iniciando, acho que a gente não briga muito. Fica meio apático. (Estudante 7).

O tema da participação dos *stakeholders* na gestão da escola emergiu também em relação aos docentes. Entrevistando, por exemplo, o Servidor Técnico-Administrativo 1 e o Servidor Técnico Administrativo 2, coligi depoimentos que dão conta da pouca participação dos estudantes e dos docentes na gestão da escola e do currículo.

O que poderia melhorar é uma maior participação dos professores. Infelizmente... não sei se é porque são médicos, e a vida de médico é muito cheia de atividades... eles não vivem o dia-a-dia da escola. Eles só vêm aqui... dão sua aula e vão embora. Tem professor que não vem nem cumprir com suas obrigações. Outro dia uma prova ficou sem questões porque o professor não mandou as suas questões pra compor a prova. Assim fica difícil uma gestão democrática. (Servidor Técnico-Administrativo 1).

Infelizmente, um dos maiores problemas da escola é a pouca participação dos professores na gestão. A gente conta nos dedos os professores que participam. Aliás, os que participam fazem parte do Conselho Consultivo. Acho que é por isso que o Gestor da Escola centraliza um pouco as coisas. Mas ele ouve o Conselho Consultivo, que é formado pelos professores que mais participam. [...] Os estudantes também não participam, o que é uma pena. Eles não dão valor às oportunidades que são dadas pra eles de participarem da gestão da escola. Acho que se eles tivessem essa consciência de participar, de se engajar mais, eles dariam uma grande contribuição pra escola como um todo. (Servidor Técnico-Administrativo 2).

Durante a observação da atuação do Gestor da Escola, pude ver em vários momentos ele se queixar do pouco interesse dos professores na escola, conforme registrei na seguinte nota de campo:

15 de agosto de 2009, encontro com o Gestor da Escola Médica pesquisada:

Neste dia, à tarde, passei pela Gestão da Escola para um pequeno despacho com a Secretária Acadêmica da escola. Passei, a seguir, pela sala da Gestão da Escola. Cumprimentei o Gestor, que me fez entrar para me mostrar algo. Ele me falou de sua idéia de chamar todos os professores, um a um, para uma reunião de pactuação de compromisso. Seria um encontro individual com os docentes, onde seria apresentada a história da escola, os direitos e deveres regimentais dos professores, a confirmação da semana padrão de cada um deles, e a confrontação dela com o Plano de Trabalho Docente. Ele me mostrou a pauta dessas reuniões, bem como todos os instrumentos que havia preparado junto com a Secretária Executiva e a Administradora da escola para esse fim. Pediu minha opinião, no

que respondi que era uma boa idéia. Perguntei, então, pela finalidade desses encontros. Ele respondeu que os professores “não estavam com a escola de medicina na cabeça”. A profissão médica, segundo ele, trazia essa dificuldade: que os professores tendiam a se preocupar com sua prática profissional, colocando as atividades docentes em segundo plano. Esses encontros eram uma forma de confirmar os compromissos de cada um com a escola. “ _ Eu só quero que cada um cumpra com a carga horária exigida no regimento da universidade, e que dê conta das atividades mínimas de docência, extensão e gestão”, disse ele.

Saliente-se que 62% dos professores efetivos têm vínculo em tempo parcial ou sem dedicação exclusiva com a universidade (Cf. *Anexo 1*), tendo, pois, outros compromissos profissionais ligados à prática médica. Sabe-se que a prática médica especializada tem consideráveis retornos financeiros (MACHADO, 1997), fazendo com que ela concentre os esforços laborais dos médicos. Com efeito, atividades médicas com remuneração inferior, como a docência, parecem, no caso estudado, ficar em segundo plano, dificultando o engajamento docente no cenário universitário.

Tendo em vista esses dados, elaborei a hipótese concorrente de que a participação deficiente dos *stakeholders* na gestão da escola e do currículo também tem contribuído para a acumulação de poder por parte do Gestor da Escola. Nesse sentido, inviabiliza-se a efetivação de uma esfera pública no âmbito dos espaços colegiados de gestão existentes, constituindo-se um desafio à democracia de alta densidade na conformação do ‘currículo em ação’.

8.4 Mapa 2: uma cartografia exploratória da dimensão epistemológica

A Dimensão Epistemológica possui duas categorias básicas no modelo cartográfico de avaliação curricular aqui proposto, a saber: ‘racionalidade’ e ‘problemática’. Ela trata particularmente do estatuto dos saberes que entram na configuração curricular e, tendo em vista as relações de poder e os mecanismos ideológicos, explicitados na Dimensão do Poder, permite compreender como esses saberes são hierarquizados e selecionados no âmbito do currículo, bem como identificar tanto os modos pelos quais alguns saberes são subsumidos por outros quanto os modos pelos quais os saberes dominados tentam lutar por sua existência e por seu reconhecimento. Gostaria de, nesta seção, analisar algumas evidências de como a ‘racionalidade’ e a ‘problemática’ operam no âmbito do currículo, e de como se dá a organização, a luta e a ressignificação dos saberes. Sobressaíram aqui dois temas de interesse. O primeiro diz respeito ao estatuto dos saberes no âmbito do currículo, onde se descreve a configuração hierárquica dos saberes e das práticas que compõem o currículo médico. O segundo concerne à hierarquia, ressignificação e insurgência dos saberes e das práticas curriculares,

onde é mostrado que a configuração hierárquica dos saberes não quer dizer que eles não possam ser ressignificados na prática pedagógica sob formas insurgentes.

8.4.1 Estatuto dos saberes no âmbito do currículo

Este é um item de abordagem complexa na 'escala interna', ou seja, no âmbito das instituições escolares, uma vez que os quadros teóricos e as questões formuladas nos processos de prescrição e de prática curricular muitas vezes não são percebidos explicitamente, permanecendo fora do campo de visão dos atores sociais sob a opacidade do real. Daí a formulação de uma concepção de que há aspectos ocultos do currículo, tornados ocultos exatamente pela mediação de mecanismos ideológicos vinculados ao *poder*. Desde um ponto de vista epistemológico, entendo que o currículo oculto traduz quadros teóricos e problemáticas correlatas que afetam os modos como certos saberes e certas práticas são mobilizados para a consecução dos processos formativos, tendo em vista as questões que se permite formular dentro da racionalidade hegemônica. A permissão para formular questões pode ser entendida como vinculada aos saberes e às práticas tidas como hierarquicamente superiores, e que controlam aqueles considerados inferiores, alijando-os dos processos formativos ou inserindo-os neles sob rígida modulação. Mas o processo não é tão simples. É possível que, ao não se considerar sua verdadeira importância, os saberes e práticas não hegemônicos e inferiorizados sejam deixados sem controle ideológico, ficando livres para construir experiências educativas ricas do ponto de vista de uma teorização curricular pós-moderna, resgatáveis em seu estatuto epistemológico pela 'sociologia das ausências', pela 'sociologia das emergências' e pela 'tradução'. Nesta subseção, indico evidências, obtidas do cenário pesquisado, de que o estatuto dos saberes e das práticas curriculares é mediado por uma racionalidade técnica. Como indico a seguir:

29 de abril de 2009, reunião do Conselho Consultivo com os Líderes de Turma:

A pauta principal da reunião foi a discussão sobre o acúmulo de atividades de iniciação à docência, extensão e pesquisa por parte dos estudantes da escola. O Gestor da Escola apresentou uma planilha elaborada pela Secretaria Executiva, onde se registrava que alunos estavam participando de duas, três e até quatro atividades concomitantemente. Havia o caso de um aluno que era monitor voluntário, tinha uma bolsa de iniciação científica e estava inscrito em duas ligas acadêmicas. A discussão foi iniciada com as objeções dos membros do conselho a esse acúmulo, principalmente pela impossibilidade temporal de dar conta de todas essas atividades de modo honesto e proveitoso para a formação dos estudantes. Ademais, sobrecarregados de atividades, eles estavam faltando às aulas, e reclamando de estarem estressados e com prejuízo à sua qualidade de vida. Os alunos, por seu turno, argumentavam que isso era necessário para garantir que os estudantes tivessem um bom currículo para poderem competir em pé de igualdade com os estudantes de outras escolas. [...] Um ponto que passou a ser discutido foi a natureza da atuação das ligas acadêmicas (classificadas, no âmbito da universidade, como projetos de extensão). O Gestor da Escola afirmou que as ligas não se comportavam como projetos de extensão, restringindo sua atuação ao estudo, à pesquisa e à assistência hospitalar. Não havia, na visão dele, um

trabalho social. Os estudantes objetaram dizendo que entendiam que a assistência a pacientes no hospital era, sim, um trabalho social. Um professor do conselho retrucou que era da natureza da extensão universitária formar a consciência cidadã dos estudantes e que, nesse sentido, ela era uma oportunidade de firmar o compromisso social da universidade e dar a ela retorno, sob a forma de serviços comunitários, dos altos investimentos que ela fazia na universidade. A discussão sobre o conceito de extensão universitária prosseguiu um pouco, demonstrando pouco consenso no entendimento sobre ele. [...] Mas, em um dado momento, um estudante, representante de turma, crítico do modo como as ligas estavam se comportando, falou: “_ Essas ligas só servem pra dar *status* aos seus membros. Participar de determinadas ligas dá *status*”. Pedi que ele se explicasse melhor. Ele falou: “_ Ora, tem ligas, como a de Neurociências, que é muito concorrida, e ser membro dela dá *status*, como se o cara fosse neurocirurgião. Outras ligas, como a de Medicina de Família e Comunidade, que ninguém como médico quer ser, dão menos *status*”. Outro professor membro do Conselho Consultivo interveio: “_ Está claro que a estrutura das ligas reproduz a estrutura das especialidades médicas”. [...] Ouvidos os professores que integram o Conselho Consultivo, votou-se que os alunos deveriam realizar apenas uma atividade por ano letivo, ou iniciação à docência, ou iniciação científica ou extensão. A exceção permitida foi a Bolsa de Iniciação Acadêmica, destinada pela universidade a alunos carentes, desde que estes alunos não recebessem bolsa nas demais modalidades de atividades universitárias.

Essa passagem ilustra bem a questão do estatuto dos saberes, que se expressa no âmbito da escola pesquisada em consonância com o estatuto das especialidades médicas. Tal estatuto é estrutural, estando no cerne da organização social da prática médica, vinculada ao complexo médico-industrial. A influência dessa organização social, que se associa à estrutura capitalista de acumulação do capital, sobre a formação médica é visível no caso estudado, sob a forma do próprio estatuto das ligas acadêmicas, que, conforme me disse um professor, membro do Conselho, o Professor 2, em uma conversa reservada após essa reunião, estavam se constituindo como “guetos de especialização precoce”. ‘*Status* social’ e ‘especialização precoce’ são, então, indicadores do estatuto dos saberes presentes nos processos formativos na escola pesquisada, estreitamente vinculados à estrutura sócio-econômica da prática médica, com impacto esperado na conformação da Educação Médica e na construção social do currículo médico (SHCRAIBER, 1989).

Outra evidência do estatuto dos saberes foi colhida de observação de uma reunião de Avaliação Formativa dos Módulos, conforme segue:

23 de setembro de 2009, reunião de Avaliação Formativa dos Módulos:

Cheguei um pouco atrasado à reunião. Quando entrei na sala, estava havendo uma discussão envolvendo as formas de avaliação feitas por um professor do Módulo de Desenvolvimento Pessoal. Os alunos estavam se queixando de que o professor estava fazendo provas em todos os dias de aula, e que, com isso estavam ficando estressados, além de não estarem conseguindo estudar para os Módulos Seqüenciais do semestre²⁶. O professor estava agitado e defendia firmemente sua posição. Ele sustentou que os estudantes, em um determinado dia, faltaram em peso a uma aula sua, porque haveria prova

²⁶ Cada semestre curricular é constituído de módulos seqüenciais, que englobam as disciplinas biomédicas, e de dois módulos longitudinais, o de Atenção Básica à Saúde e o de Desenvolvimento Pessoal. Ver item 8.5.1.2, à frente, para maiores detalhes.

dos módulos seqüenciais no dia seguinte. Ele achou isso um absurdo, e resolveu, para garantir que tal fato não ocorresse novamente, fazer uma prova a cada dia de aula. Os alunos se defenderam, dizendo que tinham faltado à aula porque tinham de estudar muito, pois nos módulos seqüenciais chegavam a ter sete provas num único dia, e, portanto, tinham de “sacrificar” a aula do Módulo de Desenvolvimento Pessoal, que, com certeza ficaria em “segundo plano”. Nesse momento, perguntei se, de fato, o problema em questão era as avaliações do professor do módulo ou se eram as avaliações dos módulos seqüenciais. Os alunos ficaram calados. Então, tentei fazer a tradução do tema ausente naquele momento. Disse que, de acordo com o Projeto Pedagógico da Escola, as avaliações dos módulos seqüenciais deveriam ser integradas, e que no começo da escola, conforme depoimentos dos seus primeiros professores, estes procuravam se sentar juntos para fazer tais avaliações. O Gestor da Escola assentiu, pois era um desses professores. Falei que, se estava havendo sete provas num único dia nos módulos seqüenciais, isso ia contra o Projeto Pedagógico, e que denotava falta de integração entre os professores. O que eu, percebia, concluí, é que não se estava discutindo o verdadeiro problema. O que estava em questão não era o modo como o professor do Módulo de Desenvolvimento Pessoal estava conduzindo as avaliações, e sim, o modo como as avaliações dos módulos seqüenciais estavam sendo organizadas. Interessante notar que, à exceção do Gestor da Escola que fez intervenções pontuais, os outros professores presentes ficaram em silêncio durante a discussão. Um deles, inclusive, reclamou que a reunião estava demorando muito e que se deveria encerrar aquela discussão.

Essa passagem ilustra algo interessante sobre o estatuto dos saberes no currículo pesquisado. Os saberes e as práticas vinculadas ao Módulo de Desenvolvimento Pessoal parecem ser inferiores em relação aos saberes e às práticas biomédicos dos módulos seqüenciais que, nesse episódio particular, desviaram a atenção dos estudantes de um problema real e recorrente do ‘currículo em ação’ que é a integração incipiente no âmbito do currículo, de que trato adiante no Mini-Caso 5, alcançando de modo impactante a avaliação da aprendizagem. Esses dados sugerem que o estatuto dos saberes atravessou a perspectiva dos estudantes, e de modo indireto, a dos professores, já que eles ficaram em silêncio durante a discussão. Assim, um estatuto epistemológico, mediado pela estrutura sócio-econômica da prática médica, orienta a percepção das problemáticas em torno do currículo.

Outro ponto que esse episódio ilustra concerne à questão do sentimento de ‘desrespeito’ e da ‘luta por reconhecimento’, que é recorrente entre os professores dos Módulos de Atenção Básica à Saúde e de Desenvolvimento Pessoal. Em conversa reservada com o Professor 11, que experienciou esse episódio, ele traduziu aquele sentimento e a necessidade de lutar para ter reconhecimento:

Eu achei muito desrespeito desses alunos. Acho que tem a ver com a classe social deles e a concepção de classe média sobre o que é a Medicina. Eles não valorizam o Módulo [de Desenvolvimento Pessoal], e não tão nem aí pra gente. A gente se mata pra preparar uma aula boa, pra preparar uma atividade legal, pra trabalhar esses temas importantes pra formação deles, e eles faltam. Reclamam quando a gente é rigoroso com eles, quando a gente cobra a matéria... A gente fica cansado. Naquele dia me deu vontade de desistir. A gente merecia um maior reconhecimento pelo nosso esforço. (Professora 11).

Outros professores dos módulos de Desenvolvimento Pessoal e de Atenção Básica à Saúde também manifestam a necessidade de luta por reconhecimento. O Professor 8, por exemplo, fala especificamente da sua especialidade:

Eu fico desanimado com o pouco caso que existe com a Medicina de Família. A gente percebe um discurso de valorização, mas na prática o que se vê é um desinteresse, por parte dos próprios alunos. A gente fica lutando pra chamar a atenção da importância dos conteúdos de Medicina de Família. Mas às vezes eu penso que é uma tarefa difícil. (Professor 8).

A questão do desrespeito é nuclear na teoria crítica de Axel Honneth, fundada numa perspectiva intersubjetiva da ação social, como visto no pólo epistemológico deste trabalho. Segundo o autor (HONNETH, 1995), os indivíduos só podem se formar e constituir suas identidades pessoais quando são reconhecidos intersubjetivamente. Em não sendo bem-sucedido esse reconhecimento, implicando violações à conformação da identidade pessoal ou coletiva, dá-se o sentimento de desrespeito que constitui a chave sistemática para uma teoria compreensiva do reconhecimento que procure clarificar o senso no qual modelos institucionalizados de reconhecimento social são demandados pelos sujeitos humanos para atender aos requerimentos de sua integridade (HONNETH, 2007). A emancipação é buscada em uma luta por reconhecimento através da qual os indivíduos procuram restabelecer ou criar novas condições de reconhecimento recíproco, que se constitui. No episódio em tela, o modo de reconhecimento que abrange a esfera da estima social, vinculada a uma comunidade de valores, compreendida como uma dimensão da 'solidariedade social', em que os projetos de realização pessoal podem ser objeto de um respeito solidário na comunidade de valores (HONNETH, 1995). O sentimento de pouca estima social sugerido pelo Professor 11 e pelo Professor 8 pode indicar uma patologia social no âmbito do cenário estudado, demandando uma busca por reconhecimento.

Por fim, cabe comentar que a racionalidade técnica que orienta o controle epistemológico do currículo, pressupõe problemáticas ligadas à dimensão biomédica da formação profissional e a sua pragmática. Uma evidência disso foi extraída das notas de campo, conforme segue:

19 de maio de 2009, reunião do Conselho Consultivo com os Líderes de Turma:

Na última reunião com os líderes, realizada em 27 de abril do corrente, foi decidido que os alunos deveriam realizar apenas uma atividade por ano letivo, ou iniciação à docência, ou iniciação científica ou extensão. A exceção permitida foi a Bolsa de Iniciação Acadêmica, destinada pela universidade a alunos carentes, desde que estes alunos não recebessem bolsa nas demais modalidades de atividades universitárias. Queria-se com isso evitar o acúmulo de atividades de iniciação à docência, de iniciação científica e de extensão, que estavam, segundo a Gestão da Escola, prejudicando a formação dos alunos. Contudo, nesta reunião, os alunos, líderes de turma e representantes do Centro Acadêmico, quiseram rever essa decisão, trazendo argumentos que denotassem o prejuízo que tal decisão traria aos

currículos dos alunos, colocando-os em desvantagem na competição com alunos de outras escolas nos concursos de residência médica. Trouxeram as pontuações de candidatos aprovados em um concurso de residência médica do hospital-escola da universidade, mostrando a ínfima diferença de pontos entre eles, fazendo crer que qualquer mínima pontuação perdida no *curriculum vitae* poderia significar êxito ou fracasso nos concursos de residência médica. Mais impressionante foi uma consulta pela *internet* que fizeram a estudantes de duas outras escolas médicas, onde obtiveram apoio à sua solicitação de revisão da decisão tomada pelo Conselho quanto àquela restrição de atividades. Uma das frases de efeito que eles trouxeram foi a seguinte: “_ Digam aos professores de vocês que nós agradecemos por essa decisão, pois vai ajudar a diminuir a concorrência nas provas de residência. Bom pra nós, ruim pra vocês!” Daí que eles solicitaram que o Conselho revisse a decisão e permitisse que os alunos pudessem acumular até duas atividades. O argumento de que haveria prejuízos para os alunos ao realizarem concursos para residência médica, sensibilizou alguns professores, particularmente o Gestor da Escola.

De fato, em diversas oportunidades, os concursos para residência médica sempre foram levados em consideração no âmbito do ‘currículo em ação’. Quando a primeira turma iria iniciar o internato, um dos temas discutidos foi como seriam feitas as avaliações cognitivas dos internos, ao fazerem o rodízio pelos diversos serviços. Uma das recomendações mais aceitas foi a de que elas deveriam consistir em provas escritas compostas de questões retiradas de concursos para residência médica realizados em anos anteriores. Questões desse tipo também têm sido adotadas por professores nas avaliações cognitivas que realizam nos módulos em que lecionam. O argumento básico subjacente é que os alunos devem se acostumar com os tipos de questões que caem nos concursos para residência. Um dado que chama a atenção é que alguns alunos que entrevistei afirmam que estudam para as provas dos módulos sequenciais do período clínico pela apostila de um curso preparatório para concursos de residência médica que é bastante procurado pelos estudantes de medicina ao final do curso e pelos recém-formados.

A subordinação das decisões curriculares à lógica do mercado, no caso específico, à competição entre os formandos que se estabelece por ocasião dos concursos para residência médica, que dão acesso à formação especializada tão demandada à prática médica (MACHADO, 1997) sugere um direcionamento da organização do currículo a uma racionalidade técnica e instrumental que visa adequar a formação profissional às necessidades dos processos de organização industrial da prática médica.

Outra evidência da marca da racionalidade técnica subjacente ao currículo, observada na conformação do ‘currículo em ação’, tendo em vista o currículo prescrito, pressupõe processos de planejamento curricular e de ensino, capazes de dar conta desse diálogo, em que os professores de cada módulo, em conjunto, deveriam refletir sobre os modos em que a integração horizontal e vertical pode ser construída na prática curricular, seja na articulação dos conteúdos, seja na utilização de metodologias

de ensino que favoreçam essa articulação, ou ainda na adoção de metodologias de avaliação capazes de abarcar a multidimensionalidade dos saberes, e também das práticas, materializadas em habilidades e atitudes. Tais evidências referem-se à Pesquisa de Cenário de Atividade 1 e à compilação da Semana Padrão do Curso de Medicina ministrado na escola, apresentada no Mini-Caso 5, em seguida.

Pesquisa de cenário de atividade 1: planejamento curricular e de ensino no Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada

No primeiro semestre letivo do ano de 2005, iniciaram-se, por iniciativa do Gestor da Escola, as atividades de planejamento curricular e de ensino no âmbito da escola pesquisada, denominado por ele de “Planejamento Acadêmico”. Tais atividades consistiam em, ao longo de uma semana inteira, os professores reunirem-se por semestres curriculares e, dentro de cada semestre curricular, por módulos, a fim de planejarem a conformação do ‘currículo em ação’ e da distribuição das atividades didáticas dentro do cronograma estabelecido pela universidade. Montou-se uma infra-estrutura, com salas organizadas em disposição de ilhas, para trabalhos em pequenos grupos, com apoio humano e de informática. A meta era, uma semana antes de ser iniciado cada semestre letivo, ter este sido planejado em sua íntegra, com o seu cronograma pronto para ser entregue aos alunos, permitindo-se posterior monitoramento de seu cumprimento pela Gestão da Escola. Estive pessoalmente engajado na organização desse processo, e antes que ele se iniciasse, fiz uma breve capacitação com todos os docentes, sobre a temática do Planejamento Curricular e de Ensino, a fim de que eles compreendessem a importância e a configuração metodológica de tal processo. Essa capacitação repetiu-se nos dois planejamentos seguintes, bem como em atividades do Programa de Desenvolvimento Docente da escola, como forma de que o discurso do planejamento curricular e educacional fosse assimilado pelos professores, e incorporado à sua prática. Mais recentemente, as sessões de planejamento curricular e de ensino passaram a ser iniciadas com a leitura dos resultados das avaliações da satisfação discente com o desempenho dos módulos no semestre letivo imediatamente anterior em que foram implementados, como forma de problematizar os pontos positivos e os pontos a serem melhorados no âmbito do processo de planejamento de sua próxima implementação. Como descrevo no Mini-Caso 8, a perspectiva dos alunos, colhida dessas avaliações, tem sido alvo de polêmica, despertando reações contundentes por parte dos docentes. Mas o fato é que se trata de uma experiência com amplas possibilidades de desenvolvimento curricular futuro, sendo captada no âmbito da ‘sociologia das emergências’. Contudo, ao participar desse processo,

como formador de docentes, como profissional da Educação, zeloso de seus princípios teóricos e metodológicos, como docente também a planejar e como gestor do setor pedagógico da escola, em minhas observações desse processo percebi dois pontos importantes. O primeiro diz respeito ao *modus operandi* do planejamento curricular e de ensino. A participação dos professores no planejamento curricular e de ensino dos módulos é insuficiente, inviabilizando uma autêntica reflexão sobre as práticas de ensino e as oportunidades de integração de saberes e práticas mediadas por processos hermenêuticos e dialógicos. Em entrevista com o Gestor da Escola, colhi o depoimento de que é ainda necessário conscientizar os professores da necessidade de um maior compromisso com a escola, sendo esse na visão dele, um dos principais desafios a serem trabalhados na gestão da mesma. Se os professores não são capazes de sentar para planejar, a integração horizontal e vertical está seriamente comprometida, não atendendo à categoria 'relações pedagógicas' da teorização curricular pós-moderna. Um exemplo dramático disso é discutido na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação, quando falo da falta de integração na elaboração dos formatos de avaliação da aprendizagem dentro dos módulos, com impacto substancial na vida dos estudantes. O segundo ponto concerne à 'racionalidade' subjacente ao processo de planejamento em si. Tanto na visão do Gestor da Escola, quanto na visão dos docentes, o planejamento curricular e de ensino é um processo eminentemente técnico e objetivo. Importa para o Gestor da Escola que o cronograma dos módulos a serem implementados seja elaborado em tempo hábil para ser distribuído aos estudantes. A preocupação aí é com a eficiência do processo, em produzir um produto com o menor gasto de energia possível, em um tempo aceitável. Isso pode sugerir a presença de uma racionalidade técnica em detrimento de uma racionalidade hermenêutica e auto-reflexiva, até porque não é essa a racionalidade que subjaz às bases epistêmicas do saber biomédico. O processo discursivo cartesiano e mecanicista da biomedicina é imiscível com o processo discursivo fenomenológico inerentes aos quadros de referência compreensivos, que estão na raiz semântica das categorias pós-modernas do currículo. Tal processo também é observado entre os docentes, havendo, portanto, uma limitação do planejamento curricular e de ensino à compilação do cronograma do semestre. Contudo, em duas oportunidades, no planejamento do quarto semestre curricular, que possui dois módulos seqüenciais, a despeito da insuficiente participação de professores, presenciei discussões acaloradas sobre metodologias de ensino e de avaliação adequados ao desenvolvimento dos módulos do semestre, bem como sobre a atuação docente nos mesmos. Em síntese, o planejamento curricular e de ensino possui amplas possibilidades de um diálogo efetivo entre os diferentes saberes. Contudo tais possibilidades são dependentes da participação docente, que é, como visto na Cartografia Exploratória da Dimensão do Poder, influenciada pela posição de poder do Gestor da Escola, que é, nesse sentido, de fundamental importância para o seu desenvolvimento; bem como da mudança da racionalidade subjacente às

atividades de planejamento, desde uma 'racionalidade técnica', ainda hegemônica no cenário pesquisado, até uma 'racionalidade emancipatória', passando por uma 'racionalidade hermenêutica'.

A segunda evidência a ser apresentada sobre a possibilidade de diálogo entre os diferentes saberes e práticas no âmbito do currículo pesquisado, mediada por processos dialógicos e auto-reflexivos, visando à integração horizontal e vertical, diz respeito à compilação da Semana Padrão do Curso de Medicina ministrado na escola pesquisada, descrita no Mini-Caso 5.

Mini-caso 5: compilação da semana padrão dos módulos curriculares do Curso de Medicina

Ministrado na Escola Pesquisada

No início de 2009, o Gestor da Escola, dentro das suas prioridades de gestão acadêmica, decidiu elaborar a Semana Padrão de todos os módulos do primeiro ao oitavo semestres curriculares. Essa iniciativa deveu-se, segundo ele, em entrevista, à necessidade de disciplinar a participação docente nas atividades didáticas dos módulos e facilitar o planejamento das mesmas e o monitoramento da sua consecução, bem como do desempenho dos professores em termos de cumprimento dos cronogramas. Trata-se, pois, de um processo que teve como 'problemática' principal as demandas gerenciais da escola e do currículo, implicando, pois, em procedimentos matriciados por uma 'racionalidade técnica'. E é com base nessa racionalidade, tendo em vista aquela problemática, que a Semana Padrão foi elaborada. Sua compilação foi levada a cabo pelo próprio Gestor, auxiliado pela Administradora e pela Secretária Executiva da escola. Pronta a Semana Padrão de cada semestre curricular, foram chamados os Gestores de cada módulo a fim de que ela fosse analisada e pactuada. Nas palavras do Gestor, trata-se de um importante avanço na gestão do currículo, e um dos termos mais utilizados por ele ao referir-se a esse instrumento é a palavra "definitiva". Segundo ele, a Semana Padrão é definitiva, não podendo ser alterada por qualquer razão. Ela destina-se a fixar na mente dos professores os dias em que eles devem estar à disposição da escola para as atividades didáticas vinculadas a seus módulos, podendo inclusive planejar melhor suas atividades médicas pessoais, em ambulatórios e hospitais públicos ou privados. Saliente-se que 62% dos professores efetivos têm vínculo em tempo parcial ou sem dedicação exclusiva com a universidade (Cf. *Anexo 1*), podendo acumular outras atividades profissionais médicas e docentes fora da instituição. Com isso, foi premente, na visão do Gestor organizar a agenda curricular da Escola, para evitar que essas outras atividades pudessem prejudicar a participação dos professores em seus compromissos formais de ensino. Ademais, havia a necessidade de "racionalizar" a distribuição dos cenários de aprendizagem e

dos recursos didáticos, a fim de que todas as atividades fossem viabilizadas, principalmente em face da ampliação do número de vagas, com as duas entradas anuais instituídas pelo REUNI. Com efeito, entendo que era necessário providenciar tal instrumento. Não obstante, tentei, como exercício de 'tradução', fazer ver ao Gestor que havia um risco teórico em expressar-se com referência à Semana Padrão como "definitiva", uma vez que isso denotava uma fixidez do 'currículo em ação' que não coadunava com a necessária flexibilização curricular. Também ponderei que a adoção de um instrumento desse tipo sem uma auto-reflexão sobre as razões reais de sua compilação, o compromisso deficiente de professores com as atividades didáticas sob sua responsabilidade, não traria efeitos mais profundos em despertar um autêntico sentimento de responsabilização, que estaria também na raiz de efeitos ocultos sobre a formação dos estudantes, particularmente no que concerne às atitudes vinculadas ao profissionalismo médico. O Gestor da Escola, em nenhuma das vezes em que conversamos sobre essas ponderações minhas, concordou com a minha perspectiva. Para ele, a realidade da prática falava mais alto, sendo necessária uma intervenção mediada por instrumentos daquele tipo. Em entrevista com o Professor 5, estudioso da Educação Médica, ele relatou que tinha a tendência pessoal de não gostar de "coisas definitivas", mas que não via a Semana Padrão como algo "tão definitivo assim". Disse que já tivera oportunidade de propor mudanças na semana padrão do módulo no qual leciona, tendo sido atendido. Contudo, assisti pessoalmente a solicitações de mudanças na semana padrão que não tiveram êxito, sob a justificativa de que isso implicaria em rearranjos complicados, envolvendo muitos outros professores. O que posso dizer, a partir dos dados empíricos, é que a Semana Padrão pode ser revista sob certas condições. E o que posso inferir dessa questão é que se trata de estratégia tida como essencial pelo Gestor da Escola para assegurar a organização dos módulos. Em minha leitura das avaliações da satisfação discente com o desempenho dos módulos e dos docentes percebi que tal objetivo se justifica, pois uma das principais preocupações dos estudantes é exatamente a organização dos módulos e o cumprimento dos cronogramas estabelecidos. Mas é necessário cautela para que o discurso da fixidez não se transforme em obstáculo à compreensão de que o currículo deve ser flexível, através da recursividade, e que a reflexão sobre os problemas vivenciados no âmbito do 'currículo em ação' não podem ser subsumidos por soluções práticas. A ação educativa docente, mediada pela auto-reflexividade, em comunidades de prática, deve ser potencializada no sentido do desenvolvimento de saberes curriculares que atendam minimamente às categorias da teorização pós-moderna do currículo: 'riqueza', 'recursão', 'relações' e 'rigor'.

No *Anexo 2* pode ser vista a Semana Padrão dos oito semestres curriculares pré-internato. Segundo o Gestor da Escola, o próximo passo seria a compilação da Semana Padrão do internato.

Um fato importante a ser observado na Semana Padrão dos módulos curriculares, que se depreende da análise dos quadros acima apresentados, diz respeito a sua organização disciplinar. Numa palavra, os módulos, orientados constitutivamente, em sua maioria, por sistemas orgânicos, eixos de integração horizontal e vertical das diversas disciplinas que os compõem, são organizados por disciplinas estanques, aparentemente com pouca integração entre elas, particularmente no ciclo básico (semestres curriculares 1, 2 e 3). O exemplo mais dramático a sugerir essa pouca integração está nos formatos de avaliação dos módulos, em que cada professor faz a sua avaliação, normalmente sob a forma de testes escritos, sem uma integração com professores das outras disciplinas que compõem cada módulo, conforme será descrito na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação. Na verdade, sob a perspectiva da 'sociologia das emergências', essa pode ser entendida como uma visão simplista da realidade da prática curricular. Para Harden (2000), a integração, aceita, no campo da Educação Médica, como uma das mais importantes estratégias para uma organização efetiva dos currículos médicos na contemporaneidade, é, na sua opinião, um espectro entre dois pólos extremos. Num deles está o ensino baseado em disciplinas isoladas, e, no outro, a completa transdisciplinaridade. Um dos 11 níveis de integração propostos pelo autor é a 'coordenação temporal', na qual cada professor fica responsável pelo ensino de seu próprio programa curricular, havendo, contudo, o esforço de consultar professores de outras disciplinas a fim de que todos, dentro de um mesmo eixo de integração, possam ensinar assuntos de disciplinas diferentes, mas vinculados a um mesmo tema, em um mesmo período de tempo. Segundo o autor, a maioria dos currículos ditos integrados, particularmente no que concerne às disciplinas biomédicas básicas, tem esse nível de integração. Mas, apesar de não se tratar de um nível avançado de integração curricular, identificado com a transdisciplinaridade, é um passo importante rumo a níveis superiores de integração. Com efeito, penso que o currículo do Curso de Medicina ministrado na escola pesquisada está nesse nível de integração, consoante a Semana Padrão compilada pela Gestão da Escola. Não é, pois, um nível satisfatório de integração, nem creio que seja o nível desejado pelos planejadores do novo currículo, em sua visão expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina. Aí há uma referência explícita a uma experiência de organização curricular baseada em problemas (PBL), aludida ao quarto semestre curricular do Curso de Medicina da Faculdade Mãe, na capital do estado, tida como modelar da integração curricular pretendida, e que estaria em níveis superiores à integração por coordenação temporal. Mas há um potencial dessa organização para uma maior integração futura que dependerá do trabalho em equipe dos professores de cada módulo. A limitação para isso é, talvez, a racionalidade técnica subjacente à concepção dos

docentes sobre a Medicina, que estrutura os saberes e as práticas médicas em uma lógica disciplinar. Se, nos termos de Morin (2000), o *imprinting* formativo e prático dos professores quanto à Medicina é eminentemente disciplinar, como se poderá empreender uma prática curricular e didática inter- ou trans-disciplinar? E se a lógica de gestão da escola e do currículo é orientada também por uma racionalidade técnica, como será possível empreender processos reflexivos hermenêuticos e dialógicos pelos quais os docentes possam se voltar para si mesmos, para seus saberes e para as suas práticas; e como poderão, em conseqüência, voltar-se para o currículo e suas exigências prescritivas? Essas são questões que precisam de maior aprofundamento teórico-metodológico, ancorados na prática empírica. Alguns dados dessa pesquisa sugerem que as respostas possíveis são mediadas pelas categorias 'poder' e 'resistência', à luz das quais os processos de tradução, que estão na base do modelo avaliativo proposto nesta pesquisa, podem tornar-se efetivos no sentido de uma emancipação nos termos da Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos.

8.4.2 Hierarquia, ressignificação e insurgência dos saberes e das práticas curriculares

Nesta subseção, procuro mostrar que o estatuto dos saberes definido pela racionalidade técnica e instrumental subjacente ao currículo pesquisado tem como corolário uma hierarquização dos mesmos, tendo como efeito paradoxal o pouco controle ideológico, permitindo que os saberes e as práticas subalternos confrontem a própria hierarquização, no sentido de uma racionalidade emancipatória.

O 'currículo prescrito', como pode ser visto na Cartografia Exploratória da Dimensão Pedagógica, procura organizar os saberes e as práticas em derredor do currículo, através de uma estrutura modular, integrada vertical e horizontalmente (Cf. *Ilustração 16*). Essa estrutura, como será dito, é 'recursiva' e propiciadora de 'relações pedagógicas' no âmbito do 'currículo em ação', estando, pois consoante as tendências do currículo pós-moderno, adotada como padrão neste trabalho. Mais importante, para os fins desta Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica, é que a nova estrutura curricular prevista no Projeto Pedagógico (1) atende à categoria 'relações culturais' e 'rigor', resgatando a possibilidade de apreensão ampla da realidade em sua complexidade, e ancorando a formação médica na diversidade experiencial do mundo e na compreensão das diferentes cosmovisões associadas ao processo saúde-doença; e (2) permite o diálogo hermenêutico, reflexivo e recursivo entre os múltiplos saberes envolvidos no processo ensino-aprendizagem formal, de modo a assegurar a integração vertical e horizontal consoante os eixos estabelecidos no currículo para integração, que são os

sistemas orgânicos. Esses dois processos, contudo, ainda enfrentam a hierarquização dos saberes e das práticas, ainda presente de modo significativo no cenário pesquisado.

No que tange ao primeiro processo, é necessário destacar que, tanto no que concerne ao 'currículo prescrito' quanto ao 'currículo em ação', a adequação ao padrão estabelecido a partir das categorias 'relações culturais' e 'rigor' está relacionada aos Módulos de Atenção Básica à Saúde e de Desenvolvimento Pessoal. De fato, a base disciplinar desses dois módulos concerne às Ciências Humanas e Sociais, entre elas a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, como também à Filosofia. Para dar conta da complexidade e da riqueza do real com respeito ao processo saúde-doença, a multirreferencialidade na formação médica é não só desejável, mas essencial para que se atinja um perfil de egresso responsivo às necessidades de saúde dos coletivos humanos em nosso contexto. A questão do estatuto das Humanidades na formação médica tem sido objeto de debate, particularmente no que diz respeito ao seu papel no desenvolvimento de um profissional compassivo e de um ser humano reflexivo (FRIEDMAN, 2002; SHAPIRO *et al*, 2009). Contudo os saberes e as práticas disciplinares a elas relacionadas, no cenário pesquisado, são tidos como hierarquicamente inferiores. Várias situações observadas na prática empírica sugerem essa assertiva. Veja-se o excerto a seguir, extraído do diário de campo:

10 de junho de 2009, reunião de Avaliação Formativa dos Módulos:

Os alunos representantes da turma do primeiro semestre concluem seus comentários sobre os módulos seqüenciais. Percebo que nenhum comentário é feito sobre os módulos de Atenção Básica à Saúde e de Desenvolvimento Pessoal. Quando o Gestor do Primeiro Semestre Curricular, que estava facilitando a reunião, perguntou se havia mais algum comentário a ser feito, e como não houvesse resposta, perguntei se não havia algum comentário sobre os módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal. Quanto ao Módulo de Atenção Básica à Saúde, informaram que estavam achando interessante as atividades do módulo... e nada mais! Quanto ao Módulo de Desenvolvimento Pessoal, um dos representantes relatou que a turma achava que o módulo era muito "puxado", e que estava estudando demais para ele, quando poderia estar estudando para outras disciplinas. Acrescentou ainda que, conversando com um estudante da escola médica da universidade no campus da capital do estado, este se mostrou surpreso por estarem os estudantes da escola pesquisada estudando tanto para o Módulo de Desenvolvimento Pessoal. Nas palavras do representante, seu colega da capital havia dito: "_ Nossa, por que vocês estão estudando tanto assim para o Módulo de Desenvolvimento Pessoal. Aqui a gente leva o módulo de qualquer maneira!".

Esse trecho é ilustrativo de alguns detalhes importantes. Em primeiro lugar, registre-se que o silêncio dos estudantes nessas reuniões de avaliação formativa dos módulos ocorreu em todas as observações que efetuei, no período de coleta de dados. Em todas as situações observadas, os alunos falaram sobre os módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal somente quando perguntados. Esse silêncio me inquietou durante a coleta dos dados e supus que, como explicação

possível, se devesse à pouca preocupação dos estudantes com esses dois módulos, podendo tratar-se de uma sub-valorização dos saberes e práticas disciplinares que os matriciam. Em entrevista com um professor do Módulo de Atenção Básica à Saúde do segundo semestre curricular, ao abordar essa possível explicação, disse o seguinte:

Professor 12 – Eu acho que os alunos não valorizam esses módulos. Eles se preocupam mais com os seqüenciais, onde tem as disciplinas mais importantes—anatomia, fisiologia, histologia...—. Uma vez eu estava na sala de aula, no final do semestre [do semestre letivo] com os alunos do S2 [Segundo Semestre Curricular], fazendo a avaliação do desempenho do módulo [o Módulo de Atenção Básica à Saúde do segundo semestre curricular, conforme pode ser visto na Ilustração 16] com os estudantes, e um aluno fez um comentário que me chamou a atenção: “_ Professor, apesar de ser um assunto muito chato, o módulo foi muito bom!”. Pedi que ele explicasse melhor. Aí ele disse: “_ O senhor sabe, né professor, os alunos não gostam muito do Módulo de Atenção Básica à Saúde. Mas esse módulo foi legal porque foi bem prático e deu pra gente ver a aplicação do que estava sendo ensinado. Essa metodologia de trabalho em grupo, com muitas atividades práticas, tornou o módulo menos sacal.”

Pesquisador – E o que tinha de diferente na metodologia do módulo?

Professor 12 – Eu planejei a disciplina²⁷ com muitos estudos de caso, com coisas bem práticas. Os alunos aprendiam fazendo, e as aulas teóricas eram bem poucas.

Pesquisador – E você acha que isso fez a diferença?

Professor 12 – Com certeza! Essa foi a melhor avaliação que eu podia receber. Apesar da disciplina ser pouco valorizada pelos alunos, ela foi bem aceita por causa do modo como ela foi conduzida. Aliás eu acho que a gente tem que tornar esses módulos mais atraentes, pra superar essa pouca valorização que eles têm em relação aos módulos de Atenção Básica à Saúde e de Desenvolvimento Pessoal.

Outras percepções corroboradoras, extraídas dos relatórios de avaliação do desempenho dos módulos, sugerem que os módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal são sub-valorizados pelos alunos da escola pesquisada:

As atividades do módulo devem ser conciliadas com as dos outros módulos, uma vez que os alunos ficam sobrecarregados e tendem a escolher para qual prova estudar, sendo que as atividades de Desenvolvimento Pessoal ficam sempre em segundo, terceiro, “n” lugar. (Aluno avaliando o Módulo de Desenvolvimento Pessoal do Primeiro Semestre Curricular).

Na verdade, não encontrei significado deste conteúdo para a minha formação médica. (Aluno avaliando o Módulo de Atenção Básica à Saúde do Segundo Semestre Curricular).

Bioestatística é totalmente sem futuro. (Aluno avaliando o Módulo de Atenção Básica à Saúde do Segundo Semestre Curricular).

O bom foram as aulas menos cansativas e mais dinâmicas, tendo em vista a disciplina apresentar tanta resistência por parte da maioria dos alunos. (Aluno avaliando o Módulo de Atenção Básica à Saúde do Segundo Semestre Curricular).

²⁷ Tratava-se do Sub-Módulo de Diagnóstico de Saúde da Comunidade, do segundo semestre curricular do Curso de Medicina da Escola Médica pesquisada, a qual tem ampla base na Epidemiologia, e na Sociologia, na Antropologia e na Geografia Médicas.

Os professores são ótimos, mas a matéria é horrível. Não sei como poderia ter sido menos pior. (Aluno avaliando o Módulo de Atenção Básica à Saúde do Segundo Semestre Curricular).

Não consegui entender a verdadeira importância do conhecimento de algumas matérias vistas nesse módulo, e isso me desestimulou a estudá-lo melhor. (Aluno avaliando o Módulo de Atenção Básica à Saúde do Segundo Semestre Curricular).

Procurando refutar a hipótese da sub-valorização, fiz essa pergunta a vários informantes-chave da escola. Um depoimento foi particularmente esclarecedor no sentido de oferecer uma explanação concorrente. Um dos entrevistados, Professor 5, do Módulo de Desenvolvimento Pessoal, sugeriu que, na verdade, não se poderia afirmar com certeza sobre se esses módulos são sub-valorizados ou não. Na sua opinião, referindo-se particularmente àquele módulo, os alunos reconhecem a importância dos saberes e práticas trabalhados por esse módulo específico, não se podendo afirmar que, entre os alunos, haja uma hierarquização de saberes e práticas, sendo aqueles trabalhados nos módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal hierarquicamente inferiores. Na verdade ele acredita que a questão refira-se à possibilidade de vislumbrar a aplicabilidade prática desses saberes. Ele descreveu que percebia entre os internos uma retomada desses saberes e práticas, quando na experiência cotidiana do exercício das atividades nos cenários de prática no hospital, nos ambulatórios e nas unidades de saúde da família. Citou particularmente o exemplo dos monitores de habilidades de comunicação, temática que leciona no módulo, que estavam no internato. Em conversas com esses monitores ele percebeu que as habilidades de comunicação estavam sendo particularmente importantes para eles nos ambientes reais de prática profissional do internato. Ele conclui esse tópico da entrevista sugerindo a hipótese de que há, entre os estudantes, um processo contínuo de relegitimação e ressignificação dos saberes e práticas trabalhados no Módulo de Desenvolvimento Pessoal, e que o desafio permanente dos professores desse módulo é ressaltar de modo contínuo a aplicabilidade prática dos saberes e das práticas ali trabalhados. Ao perguntar-lhe sobre o silêncio dos estudantes quanto aos módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal, durante minhas observações das reuniões de avaliação formativa dos módulos, ele disse que, na sua opinião, elas poderiam, de fato, significar subvalorização. Contudo, ele preferia acreditar que se tratava, na verdade, de que o silêncio ocorria em virtude de que os módulos corriam bem, sem os problemas que normalmente acontecem com os módulos sequenciais (os módulos que trabalham os saberes e as práticas biomédicos), e que têm preocupado mais os alunos.

Procurei identificar entre os alunos evidências da hipótese da *“necessidade de ressaltar a aplicabilidade dos saberes e das práticas dos Módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal”*. Na análise documental, li todas as respostas abertas do instrumento de avaliação da satisfação discente com o desempenho dos módulos efetuada nos anos de 2008 e 2009, procurando identificar se as manifestações dos estudantes permitiam confirmá-la. Ademais das manifestações acima, utilizadas para sustentar a hipótese da sub-valorização dos saberes, há, de fato, manifestações que também sustentam a hipótese colocada pelo professor acima, de tal modo que ela se configura como uma explanação concorrente. Contudo, refletindo melhor sobre ela, questionei-me se não se tratava de caracterizar a importância dos saberes e das práticas trabalhados nos módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal por sua aplicabilidade no âmbito dos contextos reais de prática profissional. Numa palavra, ela seria definida por sua pragmática e não por sua essência. Nesse sentido, tratar-se-ia de colocar os saberes e práticas trabalhados naqueles módulos a serviço da prática profissional e não a serviço da formação do homem e do cidadão. Nos termos de Suchodolski (2002), seus fundamentos deveriam assentar numa ‘pedagogia da existência’ e não numa ‘pedagogia da essência’. Estou mais inclinado, por minhas convicções sobre a Ciência, a Saúde e a Educação manifestadas seja no pólo teórico desta tese seja na Subseção 8.1.1 deste capítulo, a considerar que na base epistemológica desses módulos deva estar a emancipação e não a regulação, e que a conseqüente base pedagógica consistiria na ‘pedagogia da essência’, destinada a formar o homem antes do médico. E um homem dotado (1) de um conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais, que servir de matriz para os conhecimentos parciais e específicos ligados à profissão, como sugeriu Morin (2000) a propósito dos saberes necessários à educação do futuro; e (2) de uma convicção de cidadania, capaz de comprometê-lo com a defesa da vida e de imbuí-lo de uma responsividade social às necessidades de saúde das populações a que serve.

Mas outra face percebida da hipótese da hierarquização dos saberes e das práticas concerne ao pouco controle ideológico como um dos efeitos possíveis dessa hierarquização. Em uma das observações de campo colhi a seguinte frase de um professor do Módulo de Desenvolvimento Pessoal que chamou a minha atenção:

27 de maio de 2009, reunião com Professores do Módulo de Desenvolvimento Pessoal:
Ao final da reunião, um professor recém admitido assinala que muitas boas experiências têm sido desenvolvidos no Módulo, e que as mesmas deveriam ser publicadas. Comentei que as boas experiências eram inovações que fazíamos à revelia do ementário constante do Projeto Pedagógico e da Gestão Central da escola. Outro professor, mais antigo, então disse: “_ Somos inovadores porque somos marginais. Ninguém presta muita atenção na gente. Quando muito têm curiosidade”.

Intrigado com essa manifestação refleti muito sobre ela e elaborei a hipótese de que a inovação era fruto do pouco controle ideológico que o Módulo sofria por parte da Gestão da Escola. Registrei essa reflexão em um memorando reflexivo:

Memorando reflexivo, 28 de maio de 2009:

Reverendo as notas de campo do dia de ontem, não posso deixar de me mostrar impressionado com a afirmação do Professor 5: “_ Somos inovadores porque somos marginais. Ninguém presta muita atenção na gente. Quando muito têm curiosidade”. Na hora em que a ouvi, registrei-a em meu caderno de notas e grifei-a com força. Quis, naquele momento, esclarecer tal afirmação. Contudo, julguei que deveria fazê-lo em uma entrevista pessoal. Ontem mesmo, passei as notas do caderno para o computador, e, depois, fiquei pensando muito a respeito. Imediatamente veio à minha cabeça a premissa de que os saberes e as práticas trabalhados no Módulo de Desenvolvimento Pessoal são inferiorizados no curso. Depois, a hipótese de que essa inferiorização nos deixa mais livres, e a liberdade permite-nos ser criativos, a ponte de sermos inovadores. E as inovações pedagógicas trabalhadas no módulo podem ganhar terreno no Módulo de Atenção Básica à Saúde e nos seqüenciais. Preciso testar essa hipótese, e devo estar atendo a outros dados confirmatórios ou infirmatórios. Mas, sem dúvida, a entrevista com o Professor 5 deve ser realizada o quanto antes.

Na entrevista com o Professor 5, dentre outras questões, propus uma que procurasse esclarecer a hipótese do pouco controle ideológico sobre os Módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal. Ao colocar a questão, ele disse que se lembrava do diálogo travado e informou que, na verdade, estava se referindo ao controle que a Faculdade Mãe tinha sobre os cursos de medicina do interior do estado. Segundo ele, a distância entre a capital e as cidades onde os cursos eram ministrados tinha como consequência um controle menor sobre o que neles se fazia. E isso me fez refletir sobre a questão das cadeias de relações e de interdependências. Se essas relações são tênues, motivadas, por exemplo, pela distância, é possível que os *stakeholders* implicados na conformação do currículo fiquem mais livres para uma ação curricular diferenciada. Ele chegou a utilizar uma metáfora interessante:

Eu posso até usar uma metáfora *darwiniana*. Se uma comunidade de seres vivos fica isolada, ela evolui independentemente das comunidades originais. Acho que foi o que aconteceu com a gente. Ficamos isolados no interior do estado e evoluímos de modo diferente do curso da capital. (Professor 5).

Contudo, ao dizer-lhe que elaborara outra hipótese sobre a afirmação feita por ele na reunião do dia 27 de maio de 2009, de que ele estaria se referindo ao pouco controle exercido sobre os módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal do ponto de vista epistemológico, ele disse que isso também era verdade, e que eu estava correto em minha percepção:

Nós sempre fomos vistos como exóticos, como diferentes. Eles nunca prestaram muita atenção na gente. Daí que eu acho que nós conseguimos mudar algumas coisas como no S7, quando a gente inseriu o tema da morte. Eu acho que o Gestor da Escola está mais preocupado com os módulos clínicos, e deixa a gente trabalhar tranquilo. E isso dá margem pra gente ficar mais livre pra inovar. (Professor 5).

A partir dessa entrevista, revi as notas de observação de campo e não identifiquei nenhum registro de preocupação do Gestor da Escola com os módulos de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal, no que concerne às competências neles trabalhadas. As preocupações registradas diziam respeito principalmente aos módulos clínicos e cirúrgicos, particularmente quanto aos cenários de prática. Há, por exemplo, o registro do dia 16 de setembro de uma reunião com os preceptores do internato de clínica médica, com as presenças de oito professores da escola, para levantar problemas e propor soluções para eles. Há até registros de intervenções do Gestor da Escola em reuniões do Conselho Consultivo quanto à inserção dos estudantes do Módulo de Atenção Básica à Saúde nas unidades de Saúde da Família do município. Mas não há registros de preocupações com o Módulo de Desenvolvimento Pessoal. Os dados de observação sugerem que há um enfoque de gestão nos módulos de disciplinas biomédicas, com destaque para os cenários de prática profissional que alcança o próprio Módulo de Atenção Básica à Saúde. O Módulo de Desenvolvimento Pessoal é lembrado apenas quando se trata de discutir aspectos ligados ao comportamento ético dos estudantes e às habilidades de comunicação, os quais são entendidos como instrumentais na formação de um bom médico, na percepção da Gestão da Escola.

Tais dados sugerem que os módulos que compõem o currículo sofrem um controle epistemológico, principalmente no âmbito da expressão prática dos saberes, e no sentido de uma racionalidade técnica. E que tal controle não se estende ao Módulo de Desenvolvimento Pessoal, estendendo-se parcialmente ao Módulo de Atenção Básica à Saúde, em sua dimensão prática, a do fazer. Contudo, essa ausência de controle epistemológico ou o controle tênue permitem que os saberes trabalhados nos módulos pouco controlados fiquem livres para permitir inovações que, na escola pesquisada, têm contaminado as práticas pedagógicas da escola, e no sentido de uma racionalidade hermenêutica, como será demonstrado na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação.

Os dados da Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica até aqui apresentados sugerem uma racionalidade técnica e instrumental subjacente à prática hegemônica do currículo. Percebe-se que há valores e formas de pensar, de perceber e de fazer as coisas que está de acordo com certa forma de organização social da Medicina. Bertrand e Valois (2009) referem-se a um 'paradigma educacional racional' que está relacionado ao 'paradigma sócio-cultural industrial'. Este paradigma

sócio-cultural industrial, segundo os autores caracteriza-se pela aplicação da racionalidade científica às atividades humanas e pela crença no progresso material. As funções do paradigma educacional racional, vinculado ao paradigma sócio-cultural industrial, são os seguintes:

- **Função Geral:** Transmitir um saber pré-determinado (conhecimentos, modos de pensar, estruturas cognitivas); contribuir para a permanência das orientações da sociedade industrial.
- **Função epistemológica:** Transmitir uma verdade única, objetiva, regularizada e reguladora; apresentar a ciência como modelo de conhecimento; transmitir a estrutura hierárquica das ciências e dos conhecimentos.
- **Função cultural:** Iniciar o indivíduo na idéia de progresso, de produção e de consumo; veicular o progresso econômico, científico e tecnológico como imagem da criatividade; apresentar as relações humanas segundo a estratégia do mercado; transmitir a imagem do indivíduo oportunista, materialista, conformista, centrado na ordem existente.
- **Função Política:** Contribuir para manter uma estrutura social oligárquica; legitimar uma concepção da democracia onde as decisões importantes sejam tomadas por uma minoria em nome da maioria.
- **Função Econômica e Social:** Relativizar a importância do aluno enquanto pessoa; otimizar a inclinação do aluno enquanto futuro trabalhador; promover as capacidades intelectuais; contribuir para a reprodução da divisão social do trabalho; promover a legitimidade da ordem estabelecida e dos valores aí veiculados; adaptar o indivíduo à sociedade.

O *Quadro 29* resume os valores e interesses transmitidos pelo paradigma educacional racional.

Quadro 29 – Os valores do paradigma racional da educação

ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	VALORES
1) Concepção da educação – Instituição formal para a transmissão da cultura – Funcionamento autônomo – Preparação para o futuro – Aquisição de conhecimentos de capacidades e de valores	– Tradição e continuidade – Reinado do crescimento – Sucesso – Capacidades competitivas
2) Concepção da administração – Organização formal e estruturada – Administração hierárquica – Normas de controle: especificação, ordem e regulação	– Ordem – Segurança – Eficiência
3) Papel dos professores – Agentes formais de socialização – Devem educar e motivar os alunos – Organizam, preparam e apresentam o material que deve ser aprendido – Dirigem e avaliam os alunos – Mantêm uma distância adequada entre eles e os alunos	– Responsabilidade – Competência – Preparação e instrução – Avaliação – Dignidade e competência
4) Conteúdo-matéria – Os processos racionais são prioritários – Atenção restrita ao desenvolvimento psicomotor, às capacidades sociais e à estética – Pouco importância atribuída ao funcionamento sensual, relacional, místico, imaginário e afetivo	– Racionalidade – Sucesso acadêmico e intelectual – Objetividade
5) Forma de ensino – Predeterminada – Abordagem estruturada – Simplificada por uma análise reducionista – Concepção behaviourista da aprendizagem	– Estrutura – Método – Simplificação – Sistematização
6) Forma de avaliação – Comparação – Baseada em objetivos comuns – Em termos de testes normalizados – Conduzida pelos professores – Baseada nas expectativas dos professores	– Retroinformação – Objetividade e justiça – Nível de desempenho – Eficiência – Sucesso

Fonte: BERTRAND; VALOIS, 2009

Embora não haja elementos para enquadrar o currículo pesquisado, em sua totalidade, a esse paradigma, as evidências colhidas do campo permitem auferir que, do ponto de vista da racionalidade subjacente ao estatuto dos saberes à sua hierarquização, há uma aproximação do currículo da Escola Médica Pesquisada àquele paradigma. Contudo, o mais importante aqui é perceber a importância da categoria 'paradigma educacional' para a apreensão do currículo em processos avaliativos. Ela permite

especificar a dimensão epistemológica da avaliação curricular, ampliando o escopo das categorias 'racionalidade' e 'problemática'.

8.5 Mapa 3: uma cartografia exploratória da dimensão pedagógica

Nesta seção, foco particularmente duas facetas do currículo: o 'currículo prescrito' e o 'currículo em ação'. Uma terceira faceta do currículo, o 'currículo narrado' não será objeto de análise, embora fragmentos dela estejam presentes a partir das falas dos informantes-chave. O 'currículo narrado' seria melhor abordado se o enfoque deste trabalho abarcasse a 'escala pessoal'. Lembro que as categorias fundamentais a serem analisadas quanto a sua operacionalidade empírica aqui são aquelas pertencentes à teorização curricular pós-moderna de William Doll Jr.: 'riqueza', 'recursão', 'relações pedagógicas', 'relações culturais' e 'rigor'.

8.5.1 Riqueza, recursão, relações e rigor no currículo prescrito²⁸

8.5.1.1 Breve histórico de sua construção

O Novo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da universidade, ministrado na escola pesquisada desde abril de 2001, foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em fevereiro daquele ano, após longo processo de mudança curricular, iniciado em 1995. A mudança curricular foi iniciada e concluída, do ponto de vista de sua aprovação formal dentro da universidade, quando esta possuía ainda um único curso de Medicina, em unidade acadêmica singular denominada Faculdade de Medicina, localizado na capital do estado. Em 2001, após um processo de pactuação política, conseguiu-se articular uma parceria entre os governos federal e estadual e as prefeituras de dois municípios localizados em duas importantes regiões geo-políticas e econômicas do estado, no sentido de instalar, nessas cidades, duas escolas de Medicina, que estariam vinculadas à Faculdade Mãe. Nesta, o currículo novo foi implantado em 2002, convivendo com o currículo antigo por cinco anos. Nos dois cursos criados no interior do estado em 2001, o novo currículo foi implantado com a inauguração das respectivas escolas, fato que pode ter repercutido no 'currículo em ação'. Uma vez que foquei para

²⁸ O projeto pedagógico do Curso de Medicina da Escola Pesquisada foi compilado para fins de divulgação sob a forma de publicação oficial editada pela imprensa da universidade, datada de 2001. Para a elaboração dessa seção da pesquisa, consultei esse documento, cuja referência não vai aqui explicitada para assegurar o sigilo do nome da Escola Médica Pesquisada, tal como orientado pelo Comitê de Ética em Pesquisa ao qual submeti o protocolo do presente estudo.

esta pesquisa exploratória um desses cursos ministrado no interior, a análise não contemplou o processo de implantação do currículo nas duas outras escolas.

Em relação ao Projeto Pedagógico do Curso, desenvolvido no âmbito da Faculdade Mãe, as principais etapas de sua elaboração estão resumidas conforme segue.

Em primeiro lugar, foi estabelecido um perfil preliminar do médico a ser formado, através de encontros que reuniram membros de setores acadêmicos e administrativos da universidade, representantes de órgãos públicos ligados à gestão da saúde no estado e de estudantes ligados ao movimento estudantil. O perfil preliminarmente estabelecido foi submetido à apreciação crítica pela comunidade interna, envolvendo docentes e discentes, e, a seguir, revisto com base no cenário de variáveis relacionados ao Setor Saúde e ao exercício da Medicina projetado para os próximos 20 anos. Esta projeção de cenário foi traçada a partir de entrevistas com figuras-chave relacionadas direta ou indiretamente à questão da saúde em sua concepção mais ampla, abrangendo os tópicos listados no *Quadro 30*.

Quadro 30 – Características do cenário projetado em 20 anos para o contexto de atuação do curso de medicina ministrado na escola pesquisada

TÓPICOS	CARACTERÍSTICAS DO CENÁRIO PROJETADO
Perfil Demográfico e Epidemiológico	<ul style="list-style-type: none">- Tendência crescente à urbanização- Aumento da sobrevivência e diminuição da natalidade- Tendência maior de crescimento da terceira idade- Aumento da prevalência das doenças crônico-degenerativas e das doenças psicossomáticas- Persistência das doenças infecto-contagiosas
Saúde Pública e Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none">- Maior acesso aos serviços de saúde- Maior demanda por ações preventivas- Maior demanda por resolutividade em agravos mais comuns à saúde
Avanços da Sociedade e da Medicina	<ul style="list-style-type: none">- Maior consciência de cidadania por parte dos indivíduos- Maior acesso à informação e aos progressos na área científica e tecnológica- Melhorias na infra-estrutura social- Atuação marcante dos meios de comunicação- Maior fiscalização sobre o Setor Saúde- Cobrança social por um comportamento humano e ético por parte do médico
Avanços da Educação e da Universidade	<ul style="list-style-type: none">- Maior demanda por resposta da universidade às necessidades sociais em termos de formação profissional, pesquisa e extensão- Consolidação da autonomia das universidades- Redução da participação do poder público na Saúde e na Educação, com retirada de investimentos nesses setores, com privatização e terceirização de serviços

O processo seguinte consistiu na definição das diretrizes para o novo currículo, realizado em uma oficina de 16 horas, contando com 30 pessoas, na qual o perfil do médico a ser formado e o cenário relacionado à saúde foram apresentados como subsídios para as discussões. Grupos de trabalho foram organizados para (1) estabelecer as diretrizes gerais e aquelas especificamente concernentes aos estudantes, aos professores, à metodologia, ao conteúdo e à avaliação da aprendizagem; e (2) definir as competências profissionais, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes que o egresso do Curso de Medicina da universidade deve apresentar.

Após a definição do perfil do médico a ser formado, do estabelecimento das diretrizes gerais e específicas e da definição das competências profissionais, houve a necessidade de uma análise crítica do modelo pedagógico então vigente visando orientar os vetores das mudanças necessárias. A análise do modelo pedagógico vigente revelou as seguintes inadequações: (1) fragmentação do currículo em uma série de disciplinas isoladas, sem uma coerência interna; (2) incorreções na seqüência de disciplinas; (2) má distribuição e sub-utilização da carga horária; (3) falta de integração entre as

disciplinas dos ciclos básico e profissional e entre as disciplinas de um mesmo semestre curricular; (4) metodologias de ensino pouco criativas com ênfase nas aulas teóricas e nas aulas práticas “teorizadas”, realizadas em condições inadequadas; (5) avaliações que induzem à memorização e descritas como muito estressantes; (6) papel passivo do aluno no processo ensino-aprendizagem, tendo como fonte de informação básica o professor e as notas de aula; (7) insuficiente desenvolvimento da capacidade de análise e de decisão, da criatividade e da responsabilidade pelo auto-desenvolvimento; (8) inadequação da avaliação de desempenho docente e inexistência de avaliação curricular; (9) formação centrada no cenário hospitalar especializado, com pouca oportunidade de treinamento no nível primário de atenção à saúde e no cenário da comunidade; (10) priorização do enfoque na medicina curativa, com estímulo à especialização precoce do aluno; (11) formação do médico descompromissada com a transformação da sociedade.

Com efeito, os vetores de mudança requeridas foram relacionados a dois aspectos fundamentais: (1) metodologia de ensino e (2) cenários de aprendizagem. A seguir, formaram-se grupos de estudo que focados nos temas da metodologia de ensino, da integração com a comunidade e de modelos de currículo, realizaram seu trabalho através de revisão da literatura pertinente e de visitas técnicas a escolas médicas no Brasil e no exterior. Também se realizaram consultorias especializadas e eventos relacionados à Educação Médica, visando à sensibilização dos docentes quanto à necessidade da mudança curricular e quanto à importância de sua participação no processo que se iniciava.

Por fim, a diretoria da Faculdade de Medicina instituiu, em maio de 1999, a Comissão de Reforma Curricular do Curso, que contava com membros daquela diretoria, com membros do Núcleo de Desenvolvimento da Educação Médica (NUDEM) da faculdade e com representantes de cada um dos departamentos desta. O objetivo dessa comissão era elaborar uma proposta de currículo dirigido à formação do profissional com o perfil desejado e orientado para o cenário da saúde com horizonte em 20 anos identificado e tendo como princípios norteadores as diretrizes curriculares definidas.

8.5.1.2 Características do novo currículo

O Novo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da universidade, ministrado na escola pesquisada, estabelece como perfil do egresso o médico com seis áreas de competências, que são comparadas, no *Quadro 31*, àquelas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina, também aprovadas em 2001 e as constantes de uma síntese de nove relatórios importantes nos Estados Unidos publicada no mesmo ano em um importante periódico internacional do campo da Educação Médica.

Quadro 31 – Comparação entre as competências previstas em síntese de nove relatórios norte-americanos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina e no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada

SÍNTESE DE NOVE IMPORTANTES RELATÓRIOS NORTE-AMERICANOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS MÉDICAS PARA CENÁRIOS DE PRÁTICAS EMERGENTES*	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA**	NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DA ESCOLA PESQUISADA
<p>I --Visão geral do sistema de saúde: conhece a organização do sistema de saúde; identifica os componentes do sistema de saúde e entende como eles afetam a prática médica; conhece o financiamento do sistema de saúde e a economia da saúde; identifica atores-chave, organizações e entidades; usa eficientemente os recursos do sistema de saúde para prover cuidado com eficiência; compromete-se com a defesa das mudanças no sistema de saúde para beneficiar os pacientes</p> <p>II --Cuidado baseado na população: define e descreve populações relativamente às suas condições de saúde; organiza e estabelece bancos de dados para avaliar fatores de risco ou prevalência de doenças específicas entre sub-populações; aplica estratégias baseadas na população para identificar e reduzir fatores de risco; aplica estratégias baseadas na população para melhorar o uso e o acesso a serviços de saúde apropriados; aloca recursos para maximizar a saúde na perspectiva da população, reconhecendo as implicações para o cuidado de cada paciente individual; responsabiliza-se pelos usuários adscritos a um plano de saúde ou membros vulneráveis de uma comunidade que ainda não procuraram serviços de saúde.</p> <p>III - Medida e melhoria da qualidade: define qualidade e resultados; conhece e aplica os métodos para medida do desempenho e avaliação da qualidade do cuidado;</p>	<p>I - Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo.</p> <p>II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas.</p> <p>III - Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros</p>	<p>I - Formação geral e sólida: possui (1) formação abrangente e sólida nos níveis primário, secundário e terciário de atenção, (2) qualificação para resolver problemas associados às doenças mais prevalentes, (3) preparo para trabalhar em comunidades com recursos limitados, (4) sabedoria para encaminhar os casos que extrapolam as suas condições de resolução, e (5) conhecimento da cultura médico-popular.</p> <p>II- Comprometido com as transformações da sociedade: conhece a realidade sócio-econômica e cultural do meio em que atua, principalmente daqueles aspectos ligados à saúde; possui visão holística do ser humano; analisa permanentemente o ambiente em que atua, propondo alternativas que conduzam a uma sociedade mais sadia e justa.</p> <p>III - Comprometido com a defesa da vida: desenvolve suas atividades e toma decisões pautadas a partir de valores e convicções éticas e morais; ajuda os parceiros a guiarem-se por valores éticos e morais; sente-se gratificado em prestar atendimento ao enfermo; pesquisa soluções que reforcem a defesa da vida; destaca-se como parceiro das pessoas em busca da saúde.</p> <p>IV - Comprometido com o auto-desenvolvimento: assume o compromisso de manter-se atualizado, adotando sempre uma atitude crítica e de busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional; incentiva o</p>

usa estratégias organizacionais para melhoria da qualidade aplicada a cenários de cuidados de saúde; analisa a prática e implementa atividades de melhoria da qualidade baseadas na prática, usando estratégias sistemáticas de melhoria da qualidade; aplica e interpreta dados empíricos e mede a satisfação do paciente de modo sistemático, para melhorar continuamente a prática clínica focando nos processos e nos resultados do cuidado.

IV - Gerenciamento clínico: decide sobre o melhor curso de ação em cada ponto do processo de cuidado; localiza, avalia e assimila evidências científicas de várias fontes, incluindo achados atuais de pesquisa e diretrizes clínicas, aplicando-as ao diagnóstico e ao tratamento de problemas de saúde específicos de pacientes; desenvolve, modifica, aplica ou rejeita diretrizes clínicas para situações práticas específicas; analisa custos e benefícios prováveis de diferentes planos de tratamento; usa abordagens de avaliação de custos e informação na priorização de uso de recursos; entende as contribuições potenciais e limitações de várias abordagens diagnósticas e terapêuticas ao indicar e ao prover unidades de serviços e componentes de cuidados durante todas as fases de um episódio de doença; coleta e monitora dados de um grupo de pacientes com uma condição crônica e usa esses dados para desenvolver e implementar o gerenciamento de planos terapêuticos; responde claramente às expectativas dos pacientes; comunica-se de modo efetivo tanto com médicos generalistas quanto com especialistas; utiliza técnicas de gerenciamento clínico em pacientes com processos mórbidos complexos para assegurar acesso aos serviços clínicos necessários e uso eficiente de recursos; coordena e aconselha papéis de um médico em relação a um

profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação.

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz.

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde.

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais.

desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colaboradores.

V - Cooperativo: tem capacidade para trabalhar em equipe, inclusive interdisciplinar, e sabe valorizar o trabalho e o esforço de todas as pessoas do seu grupo, na busca da saúde; tem condições de perceber quando e como deve assumir a liderança e quando deve assumir o papel de liderado nas diversas situações; compartilha recursos e idéias e estabelece as parcerias necessárias.

VI - Criativo, dotado de capacidade analítica e capaz de tomar decisões: tem discernimento na análise das diferentes situações; inova na apresentação de alternativas e determina o curso de ação com agilidade na resolução de problemas; propõe as soluções mais adequadas.

plantel de pacientes.

V - Cuidado preventivo: provê cuidados de saúde visando à prevenção de problemas de saúde e à manutenção da saúde; conhece e aplica princípios de prevenção de agravos e de mudança comportamental apropriada a populações específicas de pacientes; entende a relação entre estilos de vida saudáveis, prevenção e custos dos cuidados de saúde; implementa estratégias para atingir aqueles que não realizam auto-cuidado; emprega abordagens não-institucionais para manter a saúde dos pacientes.

VI - Comunicação médico-paciente: maneja as expectativas do paciente e da família concernentes aos encaminhamentos e aos procedimentos necessários; maneja as demandas do paciente por serviços desnecessários ou inapropriados; comunica-se com grupos de pacientes bem como com pacientes individuais, incluindo aqueles que não se apresentam para os cuidados; aplica estratégias de mudança comportamental relacionadas ao estilo de vida e a fatores individuais e populacionais.

VII - Ética: reconhece, analisa e atende as responsabilidades médicas relativamente aos pacientes em situações de desacordo moral; entende e responde às preocupações dos pacientes concernentes a conflitos potenciais de interesses; entende a ética distributiva e as responsabilidades médicas em relação à população e aos indivíduos; identifica questões éticas nas escolhas sobre tratamentos e uso de recursos limitados de saúde.

VIII - Trabalho em equipe: aplica técnicas de trabalho em equipe para avaliar, coordenar e melhorar os cuidados de saúde; conhece os papéis individuais e os

processos requeridos para trabalhar colaborativamente com outros profissionais de saúde, incluindo aqueles de outras disciplinas, para prover cuidado mais focado no paciente; valoriza as contribuições singulares de diferentes membros da equipe de cuidados de saúde; conhece e aplica habilidades de liderança de equipe, dinâmica de grupo, estilos cognitivos e delegação de tarefas; usa abordagens em equipe para a educação em saúde do paciente.

IX - Gerenciamento da informação e da tecnologia: acessa, gerencia e usa informação médica para apoiar as decisões clínicas e elaborar modelos de prática; coleta e dissemina informações úteis a pacientes e populações; usa a informação médica para apoiar a educação permanente; educa seus pacientes.

X --Administração e gerenciamento: possui conhecimento rudimentar de habilidades administrativas básicas para gerenciar a prática médica; avalia, negocia e implementa contratos de prestação de serviços de saúde; gerencia riscos financeiros; maneja as implicações da adesão aos planos de saúde para a prática médica; seleciona e emprega adequadamente os recursos humanos em saúde; gerencia de modo eficiente o tempo e o fluxo dos pacientes; maneja sistemas e processos operacionais em saúde.

(*)HALPERN *et al*, 2001

(**)BRASIL, 2003

É de se notar que o perfil do egresso do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada, definido em 2001 a partir do processo descrito acima, está em sintonia com as recomendações nacionais e internacionais divulgadas no mesmo ano, mostrando ser uma proposta avançada dentro da evolução histórica específica do campo da Educação Médica. Saliente-se aí tanto a opção de conformar um currículo baseado em competências, tendência atual dos desenhos curriculares em medicina nos países do primeiro mundo (CARRACCIO *et al*, 2002), quanto as próprias áreas de competências e as competências especificamente definidas. Há uma provável presença do 'intercurrículo' nessa proposta, fato que é sugerido pela referência no projeto pedagógico do Curso (1) tanto às consultorias que apoiaram o seu processo histórico de construção interna, e que se repetiram durante a conformação da prática curricular, no contexto pesquisado, conforme é descrito na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação, (2) quanto ao fato de que as diretrizes derivadas desse perfil estão de acordo com a proposta das Escolas Médicas, consolidada no XXXVIII Congresso Brasileiro de Educação Médica, realizado em setembro de 2000, e encaminhada à Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, para posteriormente seguir à apreciação da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação, que aprovaria, no ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina (DCN-Medicina) (STELLA; CAMPOS, 2006). Ambas as referências confluem para a influência marcante da 'escala externa', particularmente no que diz respeito ao 'contexto exterior ao meio pedagógico' e ao 'contexto do sistema educativo', sobre a 'escala interna' do currículo. No caso do contexto exterior, infere-se o papel das organizações, fundações e instituições internacionais para a Saúde, a Educação e a Educação Médica, propondo um currículo transnacional, bem como, pelas DCN-Medicina, a proposição de um currículo nacional ideal-oficial pelo Estado Brasileiro, via Ministério da Educação.

De particular interesse para esta cartografia são as competências culturais assinaladas no projeto pedagógico que encaminham, no espírito das categorias pós-modernas do currículo 'riqueza' e 'relações', a possibilidade de explorar a diversidade experiencial do mundo e a necessidade de reflexão pública e privada sobre as matrizes culturais e cosmológicas a ele subjacentes. Ademais, tais competências têm sido reconhecidas como essenciais à formação médica em diversos trabalhos internacionais (SHAPIRO *et al*, 2002; BEAGAN, 2003; BETANCOURT, 2003; TAYLOR, 2003; TERVALON 2003; CROSSON *et al*, 2004), assumindo-se a perspectiva de valorização da multiculturalidade e da sua utilização no estabelecimento de uma atuação empática e ética dos médicos na contemporaneidade.

Outras competências que posso salientar concernem àquelas relacionadas ao compromisso com a transformação da sociedade que envolvem, no âmbito da categoria 'rigor', também delimitada no arcabouço conceitual da teorização pós-moderna do currículo, esclarecer todas as perspectivas sobre a realidade, principalmente aquelas que dizem respeito à estrutura social e as possibilidades de um agir emancipatório dos futuros médicos, dentro do espírito da Saúde Coletiva como campo de saberes e âmbito de práticas (ALMEIDA FILHO; PAIM, 1998). O currículo médico prescrito no Projeto Pedagógico do Curso, tendo em vista as competências que se pretende desenvolver, sugere a necessidade de trabalhar pedagogicamente a negociação da passagem entre as perspectivas vinculadas à prática profissional e àquelas que a circunscrevem, do ponto de vista da estrutura social. O diálogo entre elas tem por finalidade a transformação dos saberes e das práticas profissionais em saúde, tendo um caráter significativo para a auto-constituição das identidades profissionais médicas.

Definido o perfil do egresso em termos de competências, foi delimitada a missão do Curso que é graduar o médico, através de metodologias de ensino adequadas e em ambientes apropriados, proporcionando-lhe formação compatível com os vários níveis de atenção à saúde, bem como conhecimento técnico, científico e humanístico que o capacite a identificar, conhecer e vivenciar os problemas de saúde individuais e coletivos, atuando com espírito crítico-científico e de acordo com princípios éticos. Tal missão, quando se reporta principalmente à identificação, ao conhecimento e à vivência dos problemas de saúde individuais e coletivos, dentro de um espírito crítico-científico e de um balizamento ético reforça a minha impressão de que os horizontes teleológicos do 'currículo prescrito' do Curso de Medicina ministrado na escola pesquisada atende às categorias curriculares pós-modernas 'riqueza', 'relações' e 'rigor'. Contudo, duas questões são necessárias. A primeira refere-se à concepção de Ciência que subjaz a assertiva sobre a necessidade do desenvolvimento de um espírito crítico-científico nos estudantes. Do ponto de vista epistemológico, tratar-se-ia de uma concepção hermenêutica e dialética do fazer científico. Na Cartografia Exploratória do Campo Epistemológico tratei dessa questão. A segunda diz respeito ao modo como essa missão é operacionalizada na prática pedagógica, e se, no 'currículo em ação', efetivamente as práticas pedagógicas estão em consonância com as categorias supramencionadas, atendendo à lógica teórica de um currículo pós-moderno.

Tendo em vista a missão eleita, o Projeto Pedagógico do Curso estabelece as diretrizes para o currículo, que, segundo consta naquele documento, é definido como o conjunto planejado de atividades que conduzem os alunos ao longo do período de formação, durante o qual uma instituição de ensino cumpre sua missão. Ele envolve todos os aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, tendo um caráter dinâmico, em permanente construção, requerendo, para seu adequado

desenvolvimento, um acompanhamento e um aperfeiçoamento com a participação dos implicados. Ressalte-se dessa definição o caráter dinâmico, construtivo e, principalmente, participativo da prática curricular. A participação efetiva dos implicados na construção dinâmica do currículo demanda a institucionalização de espaços onde esse processo pode ser feito, pressupondo-se aí uma visão democrática do 'currículo em ação', em que há uma auto-reflexão sobre os fundamentos do currículo, mediada por um discurso público sobre a prescrição e a prática curriculares, atendendo, pois, às categorias 'recursão' e 'rigor' do modelo avaliativo proposto neste trabalho. Contudo, mostrei na Subseção 8.3.2 deste capítulo que, a despeito de serem espaços de manifestação da 'esfera pública' da escola, onde a 'resistência' se pode expressar, eles são modulados por relações de 'poder'. Este fato, derivado das observações de campo e das entrevistas, é crucial para o avaliador compreender de que modo as categorias teóricas do currículo, utilizadas para delimitá-lo como objeto de avaliação, permitem apreender não apenas a prescrição, como também a prática curricular. Daí que, a meu ver, tendo por base os resultados deste estudo, o teste de qualquer modelo de avaliação curricular deve implicar necessariamente submeter as categorias à prova empírica, conforme prevêem as ações D, E, F e G do modelo de investigação em modelagem científica proposto por Dutra (2008). Ademais, a mera proposição de categorias de análise de currículos apenas em bases pós-modernas, sem considerar as relações de poder que atravessam os contextos pesquisados, particularmente em avaliação, pode não captar dimensões importantes do real, comprometendo a credibilidade da avaliação. Daí eu sugerir a importância de paradigmas de pesquisa críticos, reconceituados pela perspectiva epistemológica da pós-modernidade, como o paradigma do *conhecimento prudente para uma vida decente* em Boaventura de Sousa Santos, e sua aplicação à avaliação curricular.

Seguindo-se àquela definição de currículo, o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da universidade estabelece as diretrizes prescritivas gerais do currículo constantes do *Quadro 32*:

Quadro 32 – Diretrizes do novo currículo do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada tal como estabelecido em seu Projeto Pedagógico

GERAIS	CONTEÚDO	METODOLOGIA DE ENSINO	AVALIAÇÃO	PROFESSORES	ESTUDANTES	COMPROMISSOS INSTITUCIONAIS
<p>O novo currículo...</p> <p>Deve estar comprometido com o paradigma da defesa da vida</p> <p>Deve ser adequado às necessidades de saúde da população, ouvidos os gestores do sistema de saúde e a comunidade</p> <p>Deve estabelecer oportunidades de aprendizagem nos níveis primário, secundário e terciário de atenção à saúde</p> <p>Deve assegurar a aquisição de conhecimentos, de habilidades e de atitudes indispensáveis à prática médica</p> <p>Deve oferecer condições para que o aluno compreenda o paciente e seus problemas de saúde no seu contexto social, cultural, familiar e econômico</p> <p>Deve desenvolver a capacidade de tomar decisões entre tecnologias disponíveis, levando em conta a preservação da qualidade do atendimento e a relação custo-benefício</p>	<p>O conteúdo do novo currículo...</p> <p>Deve ser dinâmico, adaptando-se às necessidades da sociedade</p> <p>Deve ser baseado no perfil epidemiológico regional</p> <p>Deve incorporar de forma racional os novos conhecimentos científicos e tecnológicos</p> <p>Deve enfatizar a integração das diversas áreas de conhecimento</p>	<p>O novo currículo...</p> <p>Deve utilizar metodologias de ensino centrada no aluno, que favoreça a consciência do processo ensino-aprendizagem, a capacidade de análise, a iniciativa, a responsabilidade e o autodesenvolvimento</p> <p>Deve propiciar o trabalho multidisciplinar e em equipe</p> <p>Deve possibilitar a incorporação de novas metodologias</p> <p>Deve capacitar o aluno para a educação continuada</p>	<p>No novo currículo, a avaliação...</p> <p>Deve ser periódica, utilizar metodologia adequada e envolver docentes, discentes e consultores externos, nos seguintes aspectos: (1) objetivos educacionais, quanto a sua adequação e se estão sendo atingidos; (2) processo ensino-aprendizagem, quanto aos métodos de ensino, conteúdo, ambientes e o próprio sistema de avaliação; (3) aluno, quanto à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes; (4) professores, quanto ao seu desempenho nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; (5) instituição de ensino, quanto a sua estrutura organizacional e processo gerencial.</p>	<p>No novo currículo, os docentes...</p> <p>Assumem o papel de facilitadores do processo ensino-aprendizagem</p> <p>Devem estar comprometidos com seu aperfeiçoamento técnico e pedagógico e com o exercício da docência</p> <p>Devem conduzir-se de acordo com os princípios éticos e morais da profissão</p>	<p>No novo currículo...</p> <p>Devem ser fortalecidas as relações interpessoais (aluno-professor, aluno-aluno e aluno-paciente)</p> <p>O aluno deve ser considerado nos seus aspectos cognitivo, afetivo e social, assegurando-se o seu acompanhamento psicopedagógico</p> <p>Deve-se estimular nos alunos o compromisso com a comunidade e a instituição de ensino</p> <p>O aluno deve ser formado de acordo com os princípios éticos e morais da profissão</p>	<p>No novo currículo, a instituição de ensino deve...</p> <p>Promover a integração entre ensino, pesquisa e assistência</p> <p>Promover ambientes físicos adequados aos métodos de ensino escolhidos</p> <p>Estar comprometida com a defesa de políticas de interesse coletivo, especialmente nas áreas de educação e saúde</p> <p>Constituir uma estrutura hierarquizada sem autoritarismo</p>

Alguns pontos dessas diretrizes devem ser salientados, tendo em vista a necessidade de enquadrar o novo currículo do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada dentro do modelo heurístico avaliativo proposto. Com respeito às diretrizes gerais, enfatize-se a responsividade social do currículo marcada por sua orientação à comunidade, não apenas no que concerne às necessidades sociais de saúde, mas também por ensinar a compreensão da saúde e da doença de modo mais holístico, abrangendo os contextos social, cultural, familiar e econômico. Tal reorientação opõe-se à orientação tradicional dos currículos médicos, focada na formação centrada no hospital e nas dimensões biomédicas da saúde e da doença. De acordo com Mennin e Petroni-Meninn (2006), os profissionais de saúde devem ser responsivos às necessidades de saúde das populações a que eles servem, e tal responsividade é marcada, do ponto de vista do currículo, por dois conceitos básicos em currículo: (1) o 'currículo médico orientado para a comunidade', que ressalta os objetivos da escola médica e sua relevância para as necessidades de saúde da comunidade, priorizando os problemas de saúde desta; e (2) o 'currículo médico baseado na comunidade', foca nas atividades de aprendizagem que devem ter lugar nos cenários comunitários, podendo ou não trabalhar as necessidades de saúde das comunidades onde essas atividades são realizadas (MAGZOUN; SCHIMDT, 2000). O novo currículo prescrito do Curso de Medicina ministrado na escola pesquisada é, explicitamente, orientado à comunidade, estando de acordo com as categorias 'riqueza' e 'relações culturais', que delimitam a permeabilidade do currículo à diversidade experiencial do mundo e às matrizes cosmológicas e culturais que a ela subjazem. Contudo, é necessário avançar na determinação, no âmbito da escola pesquisada, de se a responsividade social do currículo abarca apenas a orientação à comunidade ou se se estende à realização de atividades de aprendizagem nos cenários comunitários. Na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação, comento a respeito.

No que concerne ao conteúdo, as diretrizes salientam, ademais de sua orientação à comunidade, como discutido no parágrafo anterior, a dinamicidade e a integração. A dinamicidade é pertinente à categoria 'recursão', e pressupõe uma reflexão constante sobre o currículo. Na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação, identifiquei a efetividade dessa auto-reflexão. Quanto à integração de conteúdos, penso que o currículo prescrito atende às categorias 'relações pedagógicas', enquanto pressupõe sua conformação como contrato negociável entre as partes interessadas com fins em aberto que favorecem o inesperado e o criativo. A integração, nesse sentido, pode ser entendida como um contrato epistemológico, em que os diferentes saberes são negociados em uma perspectiva transformadora da realidade, dos implicados nos processos formativos e do próprio currículo, que recursivamente se auto-constitui. Mais uma vez, é necessário questionar se esse processo se estende à prática curricular, e em que medida há mediação das relações de poder.

Com respeito às metodologias de ensino, ressalte-se a preferência por aquelas que são centradas na aprendizagem do aluno e que focam a sua participação ativa no processo de construção colaborativa do conhecimento. Em consequência, o aluno passa a ser percebido como um sistema aberto, permeável às perturbações do ambiente, e capaz de crescer individualmente com a mediação interativa e dialógica do suporte social da comunidade escolar. Ademais, dada a necessidade de atender a um perfil desejado de egresso que abrange áreas de competências delimitadas em conhecimentos, habilidades e atitudes, indica-se a adoção de metodologias de ensino apropriadas para se alcançar tal perfil, e dirigidas para o desenvolvimento dessas competências, particularmente aquelas que envolvam o trabalho em grupos tutoriais. Isso implica tanto em pesquisa de novas metodologias de ensino e no uso combinado das mesmas, quanto à capacitação docente para a pesquisa e o uso dessas novas metodologias. Nessa perspectiva, o currículo prescrito do Curso de Medicina ministrado na escola pesquisada atende à categoria 'relações pedagógicas'. Se as metodologias de ensino efetivamente assim se constituírem na prática do currículo, este estará em plena concordância com aquela categoria.

No que tange à avaliação, é notável a concepção ampla de avaliação, não se restringindo à aprendizagem, mas incluindo também (1) o elemento docente, para fins de seu auto-desenvolvimento; (2) o próprio currículo, particularmente no que concerne a sua efetividade em, na prática, dar conta do perfil discente a ser alcançado; e (3) a instituição de ensino, no que concerne ao cumprimento de sua missão e de seus compromissos. No que concerne à avaliação da aprendizagem, é ressaltada a necessidade de se adotar novas metodologias de avaliação dirigidas à certificação das competências profissionais, tendo em vista o perfil desejado do egresso, abrangendo conhecimentos, habilidades e atitudes, e de se prover *feedback* formativo necessário ao auto-desenvolvimento do aluno. No que tange à avaliação do elemento docente, a Projeto Pedagógico não dá maiores detalhes. Contudo, na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação, será demonstrado como o discurso da avaliação do desempenho docente é forte, e, ao mesmo tempo, polêmico, bem como atravessado por relações de poder. Quanto à avaliação do currículo, o Projeto Pedagógico salienta que ela deve ser periódica, envolvendo docentes, discentes, funcionários técnico-administrativos e consultores externos. A avaliação institucional também não é detalhada, mas, como será visto adiante, na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação, a preocupação com a avaliação feita externamente no âmbito do ENADE²⁹, é um referencial que tem demandado atenção da escola.

²⁹ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O ENADE é realizado por amostragem e a participação no Exame constará no histórico escolar do estudante ou, quando for o caso, sua dispensa pelo MEC. O INEP/MEC constitui a

Essa concepção ampliada de avaliação está de acordo com a categoria 'recursão', uma vez que possibilita o voltar-se sobre si mesmo, seja individualmente por cada uma das pessoas implicadas no processo curricular, seja coletivamente, em contextos interativos e dialógicos, onde a esfera pública se constitui no âmbito da escola. Mais uma vez, é necessária a confrontação com a prática curricular.

Um último ponto a ser destacado é a marcante referência ao desenvolvimento, tanto nos discentes quanto nos docentes, de atitudes pautadas em princípios éticos. Ela está conforme a categoria 'recursão', na medida em que implica em que o indivíduo volte seu olhar para si mesmo, através de uma experiência auto-referencial, auto-reflexiva e auto-questionadora, de onde emerge um senso de *self* e de valor. No âmbito da Educação Médica, diversos autores têm chamado a atenção para este item, vinculando a efetividade desse processo nos alunos tanto a modelos de profissionalismo entre os docentes, quanto à reflexão sobre o currículo oculto (GOLDIE, 2000; SWICK, 2000; PATENAUDE *et al*, 2003; HILTON; SLOTNICK, 2005; STEINERT, *et al*, 2005). De qualquer modo, a auto-reflexão recursiva é processo fundamental na prática curricular.

Descritas as diretrizes gerais do currículo do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada, cabe agora focar as suas características. Ele é estruturado em 12 semestres curriculares, sendo que em cada ano são desenvolvidos dois semestres letivos, com duração de pelo menos 100 dias (cerca de 18 semanas). Cada semestre curricular é constituído de unidades didáticas, denominadas 'módulos' onde as diferentes disciplinas necessárias à formação do médico segundo o perfil norteador devem ser trabalhadas de forma integrada. A opção por tal estrutura, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, justifica-se pela necessidade de melhorar o processo ensino-aprendizagem oferecendo (1) a oportunidade de maior concentração dos alunos sobre um determinado tema, (2) a possibilidade de uma divisão dos alunos para trabalho em pequenos grupos, com melhora nas interações professor/aluno, e (3) melhor distribuição das avaliações, evitando-se o estresse desnecessário. Nesse sentido, o currículo é organizado por três tipos de módulos:

- **Módulos sequenciais:** Trabalham os conteúdos nucleares particularmente vinculados aos aspectos biomédicos, tendo em vista o perfil norteador do egresso, e desenvolvem-se um por vez no ciclo básico, enquanto que, no ciclo profissional, dois módulos são desenvolvidos simultaneamente.
- **Módulos longitudinais:** Trabalham os conteúdos nucleares particularmente vinculados aos aspectos humanísticos da Medicina (Módulo de Desenvolvimento Pessoal) e à Saúde Coletiva

(Módulo de Atenção Básica à Saúde), e desenvolvem-se continuamente, do primeiro ao quarto anos, com pequena carga horária semanal (4 horas/aula por cada módulo).

- **Módulos optativos:** Trabalham os conteúdos complementares, garantindo a flexibilidade ao currículo. Com carga horária de até 40 horas/aula, nos quinto ao sexto semestres, têm amplitude de temas dependente do potencial do corpo docente, enquanto que as metodologias de ensino e de avaliação dependem das condições de infra-estrutura e dos objetivos determinados.

Outra inovação destacada pelo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina é o internato médico com duração de dois anos. O internato é o período de vivência precipuamente prática de todo curso de Medicina. No Curso de Medicina da universidade a que se vincula a Escola Médica Pesquisada, antes da implantação do novo currículo, ele tinha a duração de um ano e meio. O texto do Projeto Pedagógico faz referência a uma reivindicação dos alunos a uma maior duração do internato, a qual foi contemplada na nova proposta curricular, passando a somar, nos dois anos de sua duração, 4.488 horas/aula. Ademais, incorporou uma nova grande área de estágio, o Internato em Saúde Comunitária que tem a seguinte ementa³⁰:

Abordagem do paciente e da comunidade para identificação dos problemas de saúde. Visão dos problemas do ponto de vista individual e coletivo. Assistência à saúde da criança, da gestante, do adulto e do idoso no nível primário de atenção. Conhecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Familiaridade com o sistema de referência e contra-referência³¹. Critérios para encaminhar os casos que extrapolam a resolatividade do serviço. Trabalho em equipe. Visita domiciliar. Acompanhamento de pacientes em domicílio. Aspectos éticos.

Essa nova estrutura do internato, tanto do ponto de vista da ampliação de sua duração, quanto da inserção dessa nova grande área, é entendida pela escola como um fator de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Entendo, por outro lado, que, do ponto de vista das categorias 'riqueza', 'relações culturais' e 'rigor', essa tenha sido a mudança com maior potencial de inovações no internato, conforme propõe a categoria 'sociologia das emergências'. A nova grande área do internato tem a possibilidade de, mesmo nesse período tradicionalmente marcado por treinamento em ambiente

³⁰ Extraída do Projeto Pedagógico do Curso pesquisado, não referenciado para preservar a privacidade e a confidencialidade dos dados da pesquisa, conforme determinado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que analisou e aprovou o protocolo do presente estudo.

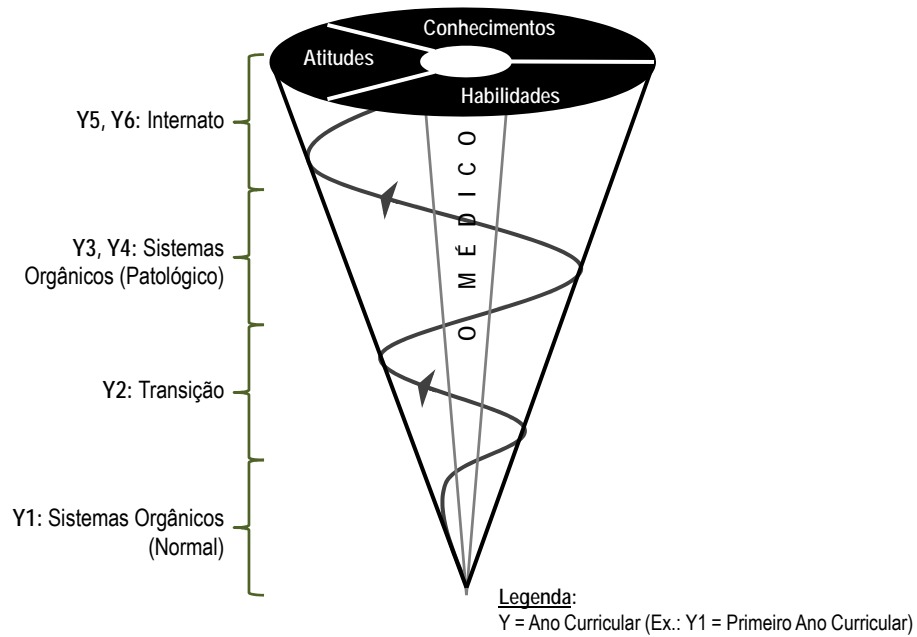
³¹ Sistema de fluxo de demanda de pacientes que necessitam de tratamento especializado nos níveis secundário e terciário de atenção à saúde. Nele, os pacientes que são atendidos em serviços de saúde do nível primário de atenção, e que têm indicação de tratamento em um ou nos dos dois outros níveis, são encaminhados (referenciados) a esses níveis, acompanhados das informações médicas que motivaram o encaminhamento (referência) àqueles níveis. A referência é feita através de órgãos responsáveis por assegurar a acessibilidade a eles, em tempo hábil, e de modo eficiente, órgãos esses chamados de 'complexos reguladores', vinculados às secretarias estaduais e municipais de saúde. Uma vez atendidos em serviços de saúde dos níveis secundário e terciário de atenção, eles são reencaminhados (contra-referenciados) aos serviços de atenção primária de origem, acompanhados das informações sobre o tratamento lá realizado e sobre as estratégias terapêuticas a serem seguidas no nível primário de atenção.

hospitalar, vislumbrar um enfoque educacional baseado na comunidade. Worley *et al* (2006), assinalaram em um estudo de caso qualitativo as vantagens de programas de treinamento médico baseado no cenário comunitário relativamente àquele que tem lugar em hospital terciário, segundo quatro temas principais:

- Fatores clínicos: (1) enquanto que na primeira modalidade de treinamento o enfoque é na imersão e na participação da dinâmica comunitária, na segunda o enfoque é na prática exclusivamente clínica; (2) enquanto que na primeira os estudantes orientam a sua prática relacional pela interação e pelo vínculo com o paciente, na segunda eles focam suas relações nos pares de modo competitivo; e (3) enquanto que na primeira, as relações dos estudantes com os supervisores e preceptores é de democrática colegialidade, na segunda elas são hierárquicas e autoritárias.
- Fatores institucionais: (1) enquanto que na primeira modalidade de treinamento os estudantes são valorizados como membros de uma equipe, na segunda eles representam um inconveniente à rotina dos serviços; e (2) enquanto que na primeira a aprendizagem é longitudinal e integrada, na segunda ela ocorre de modo fragmentado, em blocos de disciplinas.
- Fatores sociais: (1) enquanto que na primeira modalidade de treinamento os estudantes são vistos como parte da solução dos problemas vivenciados pelos serviços, na segunda ele é também um problema que os serviços enfrentam; e (2) enquanto que na primeira o acesso aos pacientes é longitudinal, permitindo o estabelecimento de vínculo, na segunda o acesso é episódico e instantâneo.
- Fatores pessoais: (1) enquanto que na primeira modalidade de treinamento os estudantes possuem mentores únicos e contínuos de sua aprendizagem, na segunda possuem vários supervisores que acompanham o desempenho de suas tarefas; e (2) enquanto que na primeira a aprendizagem se dá pelo trabalho, na segunda ela se dá pelo estudo.

Essas características do treinamento baseado na comunidade, que está no cerne da nova grande área do internato do novo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da universidade a que está vinculada a Escola Médica Pesquisada, permitem (1) uma maior profundidade do currículo, avançando em novas camadas de significado quanto ao processo saúde-doença, e em múltiplas possibilidades ou interpretações; (2) estabelecer relações culturais ou cosmológicas sobre o processo saúde-doença que estão fora do currículo, mas constituem uma grande matriz dentro da qual o currículo médico está inserido; e (3) esclarecer todas as perspectivas sobre a realidade da saúde e da doença como fenômenos propriamente humanos e ontologicamente culturais, bem como de negociar passagens entre essas perspectivas para que o diálogo seja significativo e transformativo para os estudantes.

De um modo geral, a estrutura modular do currículo do Curso de Medicina Ministrado na Escola Médica Pesquisada foi pensada de tal modo que possuisse uma estrutura de progressão em espiral de desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes no sentido de se atingir a autenticidade profissional segundo o perfil desejado do egresso (HARDEN, 2005), conforme pode ser visto na *Ilustração 16* (Cf. *Anexo 2* para maiores detalhes sobre os semestres curriculares de 1 a 8).



Y1/Semestre 1					
EDUCAÇÃO E MEDICINA	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	GÊNESE E DESENVOLVIMENTO	APARELHO LOCOMOTOR	SISTEMA NERVOSO	
ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE					
DESENVOLVIMENTO PESSOAL					
Y1/Semestre 2					
PRINCÍPIOS DE FARMACOLOGIA	SISTEMA CARDIOVASCULAR	SISTEMA RESPIRATÓRIO	SISTEMA DIGESTÓRIO	SISTEMA ENDOCRINO	SISTEMA GÊNITO-URINÁRIO
ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE					
DESENVOLVIMENTO PESSOAL					
Y2/Semestre 3					
PROCESSOS PATOLÓGICOS GERAIS		RELAÇÃO PARASITO-HOSPEDEIRO		IMUNOPATOLOGIA	
ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE					
DESENVOLVIMENTO PESSOAL					
Y2/Semestre 4					
ABORDAGEM DO PACIENTE E BASES FISIOPATOLÓGICAS E TERAPÊUTICAS DOS PRINCIPAIS SINTOMAS E SINAIS			ABORDAGEM DO PACIENTE E BASES FISIOPATOLÓGICAS E TERAPÊUTICAS DAS GRANDES SÍNDROMES		
ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE					
DESENVOLVIMENTO PESSOAL					
Y3/Semestre 5					
CLÍNICA E CIRURGIA DO APARELHO DIGESTÓRIO		CLÍNICA E CIRURGIA DO APARELHO CARDIOVASCULAR			
NUTROLOGIA	CLÍNICA E CIRURGIA ENDOCRINOLÓGICA	PNEUMOLOGIA E CIRURGIA TORÁCICA		OPTATIVO	
ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE					
DESENVOLVIMENTO PESSOAL					
Y3/Semestre 6					
NEONATOLOGIA E OBSTETRÍCIA			GINECOLOGIA		OPTATIVO
ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE					
DESENVOLVIMENTO PESSOAL					
Y4/Semestre 7					
DOENÇAS INFECCIOSAS		GERIATRIA		OPTATIVO	
DERMATOLOGIA	HEMATOLOGIA	REUMATOLOGIA	ONCOLOGIA		
ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE					
DESENVOLVIMENTO PESSOAL					
Y4/Semestre 8					
URGÊNCIAS MÉDICAS		NEUROLOGIA E NEUROCIRURGIA		TERAPIA INTENSIVA	
OTORRINOLARINGOLOGIA	TRAUMATORTOPEDIA	PSIQUIATRIA	OFTALMOLOGIA	OPTATIVO	
ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE					
DESENVOLVIMENTO PESSOAL					
Y5, Y6					
INTERNATO EM CLÍNICA MÉDICA					
INTERNATO EM SAÚDE COMUNITÁRIA					
INTERNATO EM CIRURGIA					
INTERNATO EM PEDIATRIA					
INTERNATO EM TOCGINECOLOGIA					

Ilustração 16 – Desenho em espiral do novo currículo do Curso de Medicina Ministrado na Escola Pesquisada

Nessa figura, é explícita a forma como os módulos seqüenciais são organizados por sistemas orgânicos, focando, no primeiro ano (Y1), a dimensão normal desses sistemas, e, no terceiro e quarto anos (Y3 e Y4), a dimensão patológica dos mesmos. No segundo ano (Y2), há uma transição entre o normal e o patológico, mediada pela compreensão das bases orgânicas do processo saúde-doença, da semiologia médica e da terapêutica. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, esse modo de progressão permite superar a antiga dicotomia entre o ciclo básico, onde se concentram as disciplinas biomédicas básicas—principalmente a anatomia, a fisiologia, a embriologia, a histologia, a bioquímica e a farmacologia—, e o ciclo profissional, onde, por sua vez, se concentram as disciplinas vinculadas aos diversos saberes e práticas clínicos e cirúrgicos, particularmente organizados sob a forma de especialidades médicas. Tal superação ocorreria, no novo currículo, de duas maneiras: (1) inserção, no ciclo básico, de conteúdos clínicos, especialmente ligados à semiologia clínica dos sistemas orgânicos; e (2) retomada, no ciclo profissional, sempre que necessário, de conteúdos das disciplinas biomédicas básicas, também relacionadas aos sistemas orgânicos. Assim, sistemas orgânicos estudados no primeiro ano curricular (Y1), seriam abordados sob o enfoque primário das disciplinas biomédicas básicas, havendo ‘integração’ com conteúdos clínicos e próprios do ciclo profissional. A seguir, seriam retomados em maior nível de complexidade no ciclo profissional, com enfoque primário nos aspectos clínicos e cirúrgicos, havendo ‘integração’ com conteúdos das disciplinas biomédicas básicas, retomadas em apoio ao desenvolvimento dos conteúdos clínicos e cirúrgicos. Essa estrutura curricular que permite uma permeabilidade entre os ciclos básico e profissional, sem, entretanto, deixar de adotar essa díade, é chama de modelo dos “triângulos invertidos”, conforme pode ser visto na *Ilustração 17*.

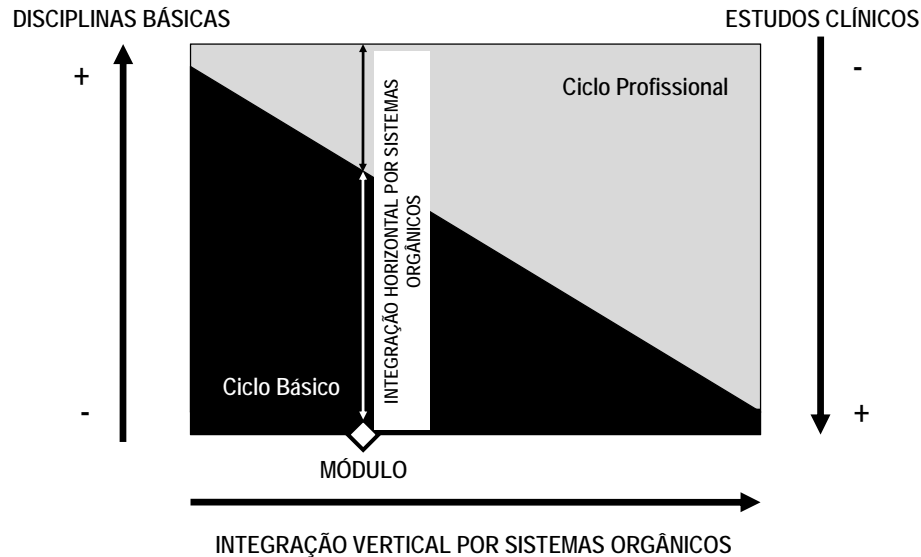


Ilustração 17 – Modelo curricular dos “triângulos invertidos”
Fonte: Adaptado de LEINSTER, 2005

Um ponto importante a ser salientado dessa estrutura curricular diz respeito à ‘integração’, categoria cada vez mais presente no discurso curricular internacional, convertendo-se em estratégia fundamental para a superação da lógica disciplinar de construção do currículo (HARDEN, 2000). Estando explicitamente mencionada no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, ela é, portanto, marca do ‘intercurrículo’ no cenário da pesquisa. Segundo Leinster (2005), há dois tipos de integração: (1) a ‘integração horizontal’, onde o currículo baseado em disciplinas é substituído pelo currículo baseado em sistemas orgânicos ou em temas, em que cada sistema ou tema é um eixo integrador dos conteúdos relevantes de cada disciplina com respeito àquele sistema particular, que são trabalhados em um mesmo período de tempo; e (2) a ‘integração vertical’, onde a dicotomia ciclo básico/ciclo profissional é superada, sendo os estudos clínicos e as disciplinas básicas trabalhados ao mesmo tempo integrados em sistemas orgânicos ou em temas verticais ao longo de todo o currículo.

Em síntese, vê-se que o novo currículo do Curso de Medicina, em sua forma prescrita, foi construído em forma espiral, integrado horizontal e verticalmente por sistemas orgânicos, em uma estrutura de “triângulos invertidos”. A estrutura em espiral está de acordo com as idéias de Jerome Bruner, autor utilizado por Doll (1993) em sua teorização curricular pós-moderna. Nesse sentido, o currículo prescrito do Curso de Medicina ministrado na escola pesquisada atende à categoria ‘recursão’ dessa perspectiva teórica, inserida no modelo cartográfico de avaliação curricular aqui proposto. A integração horizontal e

vertical está, por sua vez, de acordo com a categoria 'relações pedagógicas', a qual define a profundidade da recursão, no nível dos saberes e das práticas que são mobilizados em determinado nível da progressão curricular para esclarecer todas as perspectivas sobre a realidade, conforme prevê outra categoria, o 'rigor', permitindo recursivamente a retomada em níveis superiores sob enfoque mais complexo. O desafio que se anuncia é, como visto em passagens anteriores desta narrativa, ver como isto se dá no 'currículo em ação'.

Um ponto importante que gostaria de salientar sobre o 'currículo prescrito', de interesse para uma análise de sua adequação ao padrão estabelecido na dimensão pedagógica do modelo cartográfico de avaliação curricular proposto neste trabalho, diz respeito aos módulos longitudinais de Atenção Básica à Saúde e Desenvolvimento Pessoal. Conforme prescreve o Projeto Pedagógico, esses módulos têm as seguintes funções:

- **Módulo longitudinal de Atenção Básica à Saúde:** Agregando temas relacionados à Medicina Social e à Atenção Primária e Secundária em Saúde, ele visa permitir aos estudantes, o conhecimento da realidade sócio-econômica e cultural do entorno da escola, particularmente em sua vinculação com o processo saúde-doença, de modo que os alunos desenvolvam uma visão dos problemas de saúde sob o enfoque coletivo, tornando o futuro médico um cidadão parceiro das pessoas e populações em busca da saúde no âmbito de uma sociedade mais justa, e, em última análise, comprometido com as transformações da sociedade.
- **Módulo longitudinal de Desenvolvimento Pessoal:** Agregando disciplinas relacionadas à Ética, à Psicologia e às Ciências Sociais, ele tem por objetivo estimular nos alunos o compromisso com a defesa da vida, para que possam, enquanto médicos, desenvolver suas atividades e tomar decisões a partir de valores e convicções éticas e morais. Neste módulo, é crucial o desenvolvimento de habilidades e atitudes, ademais de conhecimentos, para o favorecimento de uma visão integral do ser humano. Contudo, o Projeto Pedagógico reconhece que tais habilidades e atitudes devem ser transversais a todos os módulos seqüenciais, onde também deve ser aprimorada a formação ética, psicológica e humanística dos alunos.

Penso que esses dois módulos reforçam a percepção de que o 'currículo prescrito' do Curso de Medicina da Escola Médica Pesquisada atende às categorias 'recursão', por permitir um desenvolvimento auto-reflexivo dos alunos em seu desenvolvimento como pessoas, 'relações culturais', por trabalhar as relações culturais ou cosmológicas que estão fora do currículo, mas constituem uma grande matriz dentro da qual o currículo está inserido e 'rigor', por sua tentativa de esclarecer todas as

perspectivas sobre a realidade, bem como de negociar passagens entre essas perspectivas para que o diálogo seja significativo e transformativo tanto para os alunos quanto para a sociedade.

Por fim, gostaria de comentar sobre a parte final do novo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina. Desde a primeira vez em que li tal documento, e ainda era totalmente desconhecedor dos aspectos pedagógicos e didáticos relacionados à Educação Médica, isso em meados do ano de 2002, quando do meu ingresso como docente na escola, passei a ter a sensação de que havia uma incoerência interna no novo Projeto Pedagógico. Parecia a mim que “a primeira metade do documento não batia com a segunda metade”, particularmente no que concerne ao Módulo de Desenvolvimento Pessoal ao qual me vinculava. Sempre me chamaram atenção as ementas dos terceiro e sétimo semestres curriculares, conforme segue:

S3M5 – Desenvolvimento Pessoal: Saúde, Cultura, Ambiente e Trabalho

Conceito de comunidade. A vida comunitária e a teia social. Cultura e saúde. O discurso social na doença. A comunidade na promoção da saúde. O corpo biológico e o corpo social. O doente e o seu meio sócio cultural. A cultura dos excluídos. A matriz sócio-cultural do imaginário nordestino. Os efeitos da globalização nas estruturas sociais e mentais. Conceito e relações entre saúde, trabalho e ambiente. O contexto atual da globalização. Problemas ambientais globais. Saúde, trabalho e ambiente no Brasil e no Ceará. Metodologias de investigação e instrumentos de intervenção. Desenvolvimento sustentável e qualidade de vida.

S7M8 – Desenvolvimento Pessoal: Medicina Preventiva

Principais agravos à saúde de importância em Saúde Pública e sua distribuição no Brasil e no Ceará. Determinantes biológicos e sociais envolvidos na gênese destas patologias e as respectivas medidas de prevenção e controle. Integração com o Sistema Único de Saúde nos programas de controle desenvolvidos pelos serviços oficiais de saúde.

Se lermos atentamente tais ementas, veremos que elas têm problemas quanto a sua coerência com as finalidades desse módulo que seriam, precipuamente, estimular nos alunos o compromisso com a defesa da vida, para que possam, enquanto médicos, desenvolver suas atividades e tomar decisões a partir de valores e convicções éticas e morais, sendo crucial o desenvolvimento de habilidades e atitudes, ademais de conhecimentos, para o favorecimento de uma visão integral do ser humano. As ementas acima, exceto pelos tópicos associados à Antropologia Médica no terceiro semestre curricular, estavam mais próximas do Módulo de Atenção Básica à Saúde do que do Módulo de Desenvolvimento Pessoal. Soube, posteriormente, que isso se deveu a processos conflituosos de construção do currículo de Desenvolvimento Pessoal, internamente ao Departamento de Saúde Comunitária da Faculdade de Medicina Mãe no campus da capital do estado, onde a mudança curricular fora iniciada e concluída. Caberia aí investigar como tudo isso se deu, contudo, os limites de enfoque e de tempo não permitiram, nesta pesquisa, tal abordagem. Mas, de certo modo, sugeriram que a minha sensação

inicial de problemas quanto à coerência interna do novo Projeto Pedagógico encontrava alento. Mais tarde, durante meus estudos sobre a literatura internacional e nacional em Educação Médica e, após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, percebi que tal hipótese minha fazia sentido, particularmente quando a tendência atual da Educação Médica é migrar de um modelo *conteudista*, também chamado entre os educadores médicos de *flexneriano*, para um modelo baseado em competências (CARRACCIO, 2002). Não quero aqui entrar na polêmica sobre a pedagogia das competências, à qual vários autores se têm engajado como forma de aclarar o seu real papel educativo (MARKET, 2002; TALBOT, 2004; RAMOS, 2006), principalmente em face do risco de se tornar um instrumento de regulação do comportamento social e de adaptação à lógica de acumulação capitalista (ZYUIN, 1994; PUCCI, 2003; MÉZÁROS, 2005). Minha intenção é explicitar a incoerência percebida. E de fato, o novo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina termina com uma compilação das ementas dos módulos seqüenciais e longitudinais, bem como das grandes áreas do internato. Ele baseia a definição e as diretrizes do currículo a ser adotado em uma declaração de perfil de egresso dirigido ao cenário da prática médica no estado onde a universidade está instalada para os próximos 20 anos, própria de um currículo médico baseada em competências, e indica operacionalmente apenas as dimensões cognitivas da prática curricular, explicitando os conteúdos nucleares, fato que o aproxima de um currículo *flexneriano* tradicional.

Durante a fase de entrevistas com informantes-chave, pus essa minha perspectiva pessoal sobre o 'currículo prescrito' à prova empírica, questionando primeiramente sobre o que podia ser melhor no 'currículo prescrito', e, a seguir, sobre se o entrevistado percebia haver incoerências internas no Projeto Pedagógico, sem induzir a resposta colocando minha visão sobre a questão. Apenas um professor, o Professor 5, que também possui formação e interesse no campo da Educação Médica indicou perspectiva semelhante. Segundo ele, o 'currículo prescrito' melhoraria muito se ao invés de adotar um ementário, ele estabelecesse competências específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes nos diversos módulos curriculares, bem como no internato. Nesse sentido, ele reconheceu o papel do Projeto de Compilação dos Objetivos Educacionais específicos do Curso ministrado na escola pesquisada, do qual trato em detalhe na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação. Contudo, é necessário dizer aqui, que, do ponto de vista da 'sociologia das ausências', os saberes ligados à Educação, ao serem silenciados ao longo dos processos de construção curricular, como parece ser o caso aqui, perdem a capacidade de uma reflexão crítica sobre o currículo que se está construindo. Contudo, tendo em vista a 'sociologia das emergências', no cenário pesquisado, os resquícios desses saberes conferem um potencial de desenvolvimento, caso haja circunstâncias históricas e contextos sociais favorecedores. A escola médica pesquisada, ademais de possuir um Gestor comprometido com

a Educação Médica e com capital social no campo curricular da escola médica, contou com induções externas, particularmente associadas à criação de um programa de desenvolvimento docente, que permitiu o aparecimento de reflexões sobre as práticas pedagógicas e a vivência de novas metodologias de ensino e de avaliação capazes de enriquecer a experiência curricular na ação docente. E esse enriquecimento, como mostro na seção seguinte, configurou emergências que estão na raiz do aperfeiçoamento do currículo.

8.5.2 Riqueza, recursão, relações e rigor no currículo em ação

Na Cartografia Exploratória do Currículo em Ação, três temas de interesse sobressaíram. O primeiro tema diz respeito aos saberes e práticas pedagógicos emergentes no Módulo de Desenvolvimento Pessoal que caracterizaram a existência de um paradigma que se contrapõe ao paradigma educacional racional, provavelmente a tendência de orientação do currículo do Curso de Medicina da escola pesquisada. O segundo tema refere-se inclusão de saberes marginais sobre saúde e doença no Módulo de Atenção Básica à Saúde do quarto semestre curricular, sugerindo a adequação do 'currículo em ação' às categorias 'riqueza', 'relações' e 'rigor' da teorização curricular pós-moderna. O terceiro diz respeito aos processos de auto-avaliação curricular existentes no âmbito da escola pesquisada, sugerindo a adequação do 'currículo em ação' à categoria 'recursão' da teorização curricular pós-moderna

8.5.2.1 Saberes e práticas pedagógicas emergentes

Como afirmei acima, na Cartografia Exploratória do Pólo Epistemológico, os dados sugerem uma tendência do currículo a ser estruturado com base em um paradigma educacional racional. Isto é de se esperar, uma vez que o contexto de sua inserção, um país capitalista subdesenvolvido e dependente, é orientado, por um paradigma sócio-cultural industrial. Contudo, o 'currículo em ação' mostra evidências de um contra-paradigma educacional: o paradigma humanista. Duas das mais sugestivas estão descritas no Mini-Casos 6 e 7.

Mini-caso 6: reunião para formatação do Módulo Longitudinal de Desenvolvimento Pessoal

Sou um dos docentes do Módulo de Desenvolvimento Pessoal, e vinha experimentando, juntamente com outro professor do módulo, o Professor 5, novas ferramentas didáticas caracterizadas pela centralidade no aluno, e por seu potencial de discussão e de aprendizagem em pequenos grupos. Tais experiências foram estimuladas por nossa participação em um programa de formação para educadores médicos realizado no Brasil em cooperação com uma fundação estadunidense, que mantém convênio com a universidade onde a escola médica pesquisada está inserida. Tal curso fomentou a leitura de trabalhos internacionais sobre Educação Médica, chamando a nossa atenção aqueles que tratavam do profissionalismo médico, da formação ética, da reflexividade, das habilidades de comunicação e do *portfólio* como instrumento de avaliação. Eu e o Professor 5 vínhamos trocando idéias sobre como melhorar ainda mais nossas abordagens didáticas no Módulo de Desenvolvimento Pessoal, relatando, ainda que de modo superficial, nossas experiências, nossos êxitos e nossos fracassos. Decidimos, a certa altura, realizar um encontro dos professores do Módulo de Desenvolvimento Pessoal para apresentarmos as experiências vivenciadas, suas potencialidades, suas limitações, sua aplicabilidade nos diferentes semestres curriculares do Módulo de Desenvolvimento Pessoal e, de modo mais ousado, configurar todo o Módulo de Desenvolvimento Pessoal em uma sistemática mais próxima do que previa o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina. Isso implicaria modificar as ementas de alguns semestres curriculares, como já havia sido feito no Módulo de Desenvolvimento Pessoal do terceiro e do sétimo semestres curriculares. A reunião foi realizada em 27 de maio de 2009, e contou com as presenças de três professores. Esta reunião foi emblemática no sentido de que ficou clara a centralidade da pessoa nos enfoques pedagógicos do módulo. Foram definidos, após debates teóricos, quatro eixos de desenvolvimento da pessoa do aluno, futuro médico: (1) Desenvolvimento Moral, (2) Desenvolvimento Acadêmico-científico, (3) Desenvolvimento Pessoal, com enfoque na Psicologia Médica, e (4) Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação. Duas disciplinas ficaram isoladas desses eixos: (1) a disciplina de Psicopatologia, objeto do Módulo de Desenvolvimento Pessoal no sexto semestre curricular e (2) a disciplina de Medicina Legal, objeto do Módulo de Desenvolvimento Pessoal no oitavo semestre curricular. Esses eixos estariam em consonância com o objetivo do módulo tal como estipulado no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina: estimular nos alunos, com recurso a disciplinas relacionadas à Ética, à Psicologia e às Ciências Sociais, o desenvolvimento de habilidades e atitudes concernentes ao compromisso com a defesa da vida e a uma visão integral do ser humano. Esses eixos seriam, também, longitudinais, conforme visto no *Quadro 33*.

Quadro 33 – Eixos desenvolvimentais dos módulos curriculares de Desenvolvimento Pessoal

SEMESTRES CURRICULARES DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL	EIXOS DESENVOLVIMENTAIS*
Desenvolvimento Pessoal do Primeiro Semestre Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Moral - Desenvolvimento Acadêmico-científico - Habilidades de Comunicação
Desenvolvimento Pessoal do Segundo Semestre Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Pessoal - Desenvolvimento Moral - Habilidades de Comunicação
Desenvolvimento Pessoal do Terceiro Semestre Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Moral - Desenvolvimento Acadêmico-científico - Habilidades de Comunicação
Desenvolvimento Pessoal do Quarto Semestre Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Pessoal - Habilidades de Comunicação - Desenvolvimento Moral
Desenvolvimento Pessoal do Quinto Semestre Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Moral - Habilidades de Comunicação
Desenvolvimento Pessoal do Sexto Semestre Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Psicopatologia
Desenvolvimento Pessoal do Sétimo Semestre Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Pessoal - Habilidades de Comunicação - Desenvolvimento Moral
Desenvolvimento Pessoal do Oitavo Semestre Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Medicina Legal - Desenvolvimento Moral

(*) Por ordem de relevância no semestre curricular

Ficou ainda acertado que seria necessário privilegiar as metodologias de ensino em pequenos grupos, que fomentassem a discussão e a aprendizagem independente, como oficinas, seminários, grupos de discussão, e exibição de filmes, tidas como exitosas nas experiências vivenciadas por mim e pelo Professor 5. Os formatos avaliativos também deveriam ser uniformizados, privilegiando-se o uso do *portfólio*, o qual em Educação Médica corresponde a uma coleção de documentos, ou outros materiais, que provê evidências da aprendizagem e um relato reflexivo sobre os eventos documentados (THISTLETHWAITE, 2006), aplicado com êxito pelo Professor 5 em sua experiência docente.

Esse mini-caso sugere a presença, no 'currículo em ação', da 'riqueza', no sentido de que os professores foram capazes de transformarem sua prática didática a partir de sua experiência docente.

Também sugere a presença da 'recursão', uma vez que o currículo não foi entendido como acabado, mas ainda com possibilidades de mudança provocada por uma reflexividade dialógica sobre o currículo. Sugere ainda a presença do 'rigor', no sentido de que se tentou esclarecer todas as perspectivas sobre a formação da pessoa dos futuros médicos, descritas em eixos desenvolvimentais, formulados em processos dialógicos e integradores.

Esse mini-caso sugere ainda a emergência de saberes e práticas compatíveis com um contra-paradigma educacional: o paradigma humanista, que está descrito abaixo relativamente a cinco funções elencadas por Bertrand e Valois (2009):

- Geral: Concentra-se no desenvolvimento da pessoa para que ela se sinta bem consigo mesma e possa viver plenamente; favorecer a criação de uma sociedade centrada na pessoa.
- Epistemológica: Promover uma concepção do conhecimento centrada na subjetividade e na qualidade do ser; substituir o saber ter, aquisição de conhecimentos, pelo saber ser, organicidade das aquisições.
- Cultural: Promover, como modelo de criatividade, a criatividade subjetiva, expressão do eu, a comunicação, a alegria, o amor; propor uma "nova" imagem da pessoa na qual esta é livre interiormente para se movimentar em qualquer Gestão e optar livremente por um processo transformador, para dessa forma alcançar uma vida plena; criar uma pessoa aberta à experiência, orientada para o momento presente, criadora, confiante no seu organismo, possuidora de um sentimento de liberdade total.
- Política: Criticar a forma como a dita sociedade democrática trata as pessoas; devolver o poder à pessoa.
- Econômica e social: Levar a ordem social dominante a centrar-se na pessoa; criticar as estruturas autoritárias.

Isso ilustra a pertinência de se especificar o paradigma educacional hegemônico e os contra-paradigmas subjacentes aos currículos avaliados. Permite-se, assim, ampliar o poder heurístico do campo epistemológico, juntamente com as categorias 'racionalidade' e 'problemática'.

8.5.2.2 Inclusão de saberes marginais sobre saúde e doença no currículo

Na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica, referi que há uma hierarquização de saberes no âmbito das disciplinas canônicas, sancionadas oficialmente, que compõem o currículo médico. Há,

pois, tanto a possibilidade de um silenciamento das mesmas, que seriam, então, produzidas como ausentes. Contudo, há outro grupo de saberes sobre saúde e doença, que não fazem parte dos saberes canônicos, admitidos no cerne do sistema médico profissional correspondente à Medicina científica ocidental, e que são utilizados pelas pessoas em diferentes sociedades e culturas. Seguindo Foucault (1999), posso dizer que são 'saberes sujeitados', entendidos pelo filósofo em um duplo sentido: (1) os saberes sepultados da erudição, os saberes históricos que estão presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos; e (2) os saberes desqualificados como saberes não conceituais ou insuficientemente elaborados. Nos últimos anos, segundo Foucault, tem-se observado a explosão dos saberes sujeitados, objeto de sua genealogia. No âmbito desta pesquisa, os saberes sepultados pela erudição foram tratados na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica. Os saberes desqualificados são tratados no Mini-Caso 7, a seguir.

Mini-caso 7: inclusão de saberes marginais sobre saúde e doença no Módulo de Atenção Básica à Saúde do quarto semestre curricular

O Módulo de Atenção Básica à Saúde do quarto semestre curricular é um componente peculiar do currículo. Nele são trabalhados os saberes marginais sobre saúde e doença, numa concepção eminentemente antropológica. Fazem parte desses saberes, aqueles da cultura indígena e africana, os sistemas informais de cuidados de saúde baseados na família e nas redes sociais de apoio, e outros sistemas médicos profissionais como a Medicina Tradicional Chinesa e a Homeopatia. Esta sempre foi considerada uma disciplina problemática por parte dos professores substitutos que por ela ficaram responsáveis. E sempre foi objeto de reclamação por parte dos alunos. Trata-se, como esclarece a sua ementa, no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, um módulo que visa à "crítica ao modelo biomédico" que é o cerne da medicina científica ocidental (CAPRA, 1982). É, pois, um componente curricular que atende, do ponto de vista prescritivo, as categorias, 'riqueza', 'relações' e 'rigor' da teorização curricular pós-moderna. Ela inclui os saberes marginalizados sobre saúde e doença, saberes produzidos como ausentes pela cientificização da Medicina como prática social. São saberes tidos como "exóticos", como falou o Professor 5, que trabalha no Módulo de Desenvolvimento Pessoal do quarto semestre curricular em estreita integração com o Módulo de Atenção Básica à Saúde do quarto semestre curricular. Alguns episódios pitorescos marcaram a forma como os estudantes reagiam a esse módulo, como o seguinte, obtido de uma entrevista com o Professor 22, que esteve responsável por ele como professor substituto:

Teve uma vez que uma das professoras que me antecedeu fez uma atividade de coleta de plantas medicinais que as famílias cultivavam em casa. O objetivo da atividade era mapear as plantas medicinais mais utilizadas pela comunidade para tratar doenças. Na época, os alunos ficaram revoltados com essa atividade e chamaram de "catar pau". Essa história virou anedota na faculdade, e a disciplina ficou conhecida como "a disciplina do cata pau". (Professor 22).

Sempre tive respeito por esse módulo, principalmente por minha formação em Antropologia Médica, durante o mestrado. E passei a dar-lhe grande importância pedagógica quando de meus estudos sobre a teorização pós-moderna do currículo. Via nela um grande potencial emancipatório, por ser capaz de mediar a sociologia das ausências e a sociologia das emergências relativamente aos saberes marginais sobre saúde-doença. Contudo reconhecia que se tratava de um módulo difícil de ser conduzido e com grande potencial de rejeição por parte dos estudantes. Contudo, uma atividade realizada por um professor do Curso de Psicologia da universidade que foi convidado a dar algumas aulas no módulo, no segundo semestre letivo de 2009, chamou a minha atenção. Ele tinha experiência em educação indígena e relações com uma tribo que residia em um município próximo àquele onde a escola pesquisada estava instalada. Ele, então, convidou representantes da tribo para participarem de uma atividade de discussão sobre a medicina indígena com os estudantes. A atividade, realizada no auditório central da escola contou com as presenças de professores e estudantes de outros cursos, bem como de membros da sociedade, interessados na cultura indígena. Tal foi o significado social da atividade, que foi noticiada no jornal de maior circulação do estado:

Estudantes de Medicina e índios trocam experiências para promover saúde

Alunos do curso de Medicina da [Universidade Federal do Estado X], campus do [município Y], participaram de um evento que reuniu o pajé da [Etnia I], lideranças da área de saúde e o [Povo I]. O encontro serviu para entender o tratamento e a cura de doenças feitas pelos pajés, a partir das práticas mágicas e das plantas. Atualmente, a medicina indígena é um recurso para a cura de enfermidades graves, que ganha força pela prática de exercícios físicos, dieta equilibrada, ausência de drogas e valorização da qualidade de vida. O evento é uma promoção de [um grupo de estudos e pesquisas do Curso de Psicologia] e da disciplina de [Atenção Básica à Saúde do Curso de Medicina]. O grupo discutiu a medicina indígena, em seus mitos e rituais, uma vez que a cultura influencia a saúde e a forma como lidam com o corpo. De acordo com o [Professor A], Gestor do [grupo de estudos e pesquisas], esta foi uma das formas encontradas para fazer com que a cultura indígena entrasse na universidade pela porta da frente. "A cultura indígena do [Povo I] entra nesse momento de uma forma muito interessante a partir dos saberes, dos conhecimentos, das vivências que o [Povo I] tem em relação às questões de saúde e de como tratar essas questões numa relação muito profunda e espiritual", destacou o Professor A. Durante o encontro, índios e índias aproveitaram para contar casos em que a doença foi vencida pela tradição indígena de cura. A índia conta que estava com câncer, e que apesar de ter procurado tratamento com médicos na capital do estado, foi dentro da aldeia que encontrou a cura. Ela relatou que, passado um período, retornou ao consultório do médico e descobriu que estava curada. O [Professor A] destaca que entre os indígenas existem práticas culturais em que o espiritual e a saúde física estão muito ligados. "Muitas das doenças com que lidam os índios são contornadas por sua prática médica", disse. Apesar disso, a expectativa de vida indígena é bem mais baixa que a do homem urbano, que conta com os recursos de hospitais e toda a alopatia. Isso não quer dizer que várias das ervas usadas pelos pajés sejam descartadas, pois muitas delas possuem princípios ativos que, inclusive, vêm sendo objeto de pesquisa

científica e que já compõem vários dos remédios que se procuram nas farmácias. Mas para o pajé [Luis Caboco], os remédios alopáticos não fazem bem ao índio. "Esses remédios têm droga. O nosso remédio é tradicional, é caseiro. Sendo nosso a gente sabe como tomar", pontua. A casca do cajueiro brabo, por exemplo, é um ótimo remédio para quem sofre de diabetes. Da bata de purga vem o alívio para a dor de dente e o jatobá serve para curar a gripe e a dor. [Professor A] acrescentou que "levar essa cultura para a universidade é importante por se tratar de um momento muito rico em conhecimento". (Jornal de grande circulação no estado, em sua edição de 12 de outubro de 2009)

Dessa rica experiência, dois fatos marcaram-me, do ponto de vista da exploração heurística que empreendia. O primeiro foi a motivação dos alunos na preparação da atividade. O professor convidado, em uma conversa comigo disse:

Uma das coisas mais sensacionais... uma das coisas que me gratificaram muito nessa atividade foi a motivação dos alunos. Eles ficaram tão empolgados com a vinda dos índios que se cotizaram para pagar o lanche do pessoal. Acho que essa foi uma atividade ímpar, que desmistifica um pouco o saber "duro"... biomédico. E permite um diálogo da Medicina com outras formas de cura. (Professor do Curso de Psicologia).

O segundo foi no encerramento da atividade, quando todos dançaram o *torém* no salão nobre do prédio da escola médica pesquisada, conforme descrito em meu diário de campo:

8 de outubro de 2009, aula com os índios do Povo I:

Ao fim da aula, o Professor do Curso de Psicologia convidou a todos para dançar o *torém*. Saímos para o salão nobre. Nenhum aluno se furtou à dança. Fizemos uma grande roda, ficando os índios no meio dela. A maioria das pessoas ficou descalça. Eu, de minha parte, entrei na roda para experimentar a sensação, mas calçado! Apenas o Gestor e o Gestor Adjunto não entraram na roda para dançar. A cantiga era melodiosa, com um ritmo pulsante. Tentávamos arrastar e bater os pés, à moda indígena. Alguns bem, outros nem tanto, como eu. Dançamos por cerca de 15 minutos. A cada volta na roda eu pensava: " _ Isto é revolucionário. Dançar o *torém* em pleno salão nobre da escola médica. É o exemplo do resgate de um saber marginal". Olhava para o Gestor da Escola, que ficara de fora da roda. Se ele entrasse nela e dançasse, teria sido um símbolo forte desse resgate. Mas com ele do lado de fora, fiquei com a sensação de que havia ainda muito que se trabalhar.

Esse mini-caso sugere que o 'currículo em ação' no cenário pesquisado, ainda que de modo restrito, atende às categorias 'riqueza', 'relações' e rigor. Trata-se, pois, do ponto de vista da sociologia das emergências, um componente curricular com grande potencial emancipatório, capaz de induzir transformações curriculares com emergência de contra-paradigmas educacionais.

8.5.2.3 Os processos existentes de auto-avaliação do currículo

A avaliação curricular, como descrito na Cartografia Exploratória do Currículo Prescrito, é uma das diretrizes essenciais do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da Escola Médica Pesquisada,

devendo ser periódico e envolver docentes, discentes, funcionários técnico-administrativos e consultores externos. Reconhecendo-se que a sua implantação é um processo dinâmico, em permanente construção, a adoção de um sistema de avaliação curricular possibilita o acompanhamento e o aperfeiçoamento do currículo, atendendo-se aí à categoria 'recursão' da teorização pós-moderna do currículo.

Este trabalho de pesquisa insere-se, pois, nessa diretriz e procura estabelecer um olhar recursivo sobre o currículo. Contudo, há, de modo periódico, dois outros processos avaliativos que envolvem a participação dos estudantes: (1) um instrumento de avaliação da satisfação discente com o desempenho dos módulos curriculares e dos seus professores, adotado desde a instalação da escola médica pesquisada, em 2001; e (2) uma reunião bimensal de avaliação formativa dos módulos em que docentes e discentes dos módulos em andamento discutem sobre o que há de bom neles e como eles podem ser ainda melhores. O primeiro processo é descrito no Mini-Caso 8 e o segundo, na Pesquisa de Cenário de Atividade 2.

Mini-caso 8: avaliação da satisfação discente com o desempenho dos módulos e dos professores

Como visto no *Quadro 26*, a implantação de um processo de avaliação da satisfação discente com o desempenho dos módulos e dos professores esteve presente na escola pesquisada desde o seu início, remontando a maio de 2001, tendo sido revisado em março de 2003. A primeira versão do instrumento era em papel com 38 itens, sendo que 15 avaliavam o desempenho do módulo, 15 avaliavam o desempenho do professor e 8 avaliavam o desempenho do próprio aluno respondente durante o módulo, do primeiro ao oitavo semestres curriculares—o internato não era e ainda não é avaliado pelo instrumento. Cada item da avaliação de desempenho do módulo correspondia a uma afirmação de desempenho a que o aluno respondia 'Sim', 'Não' ou 'Não Sei', e as respostas eram tabuladas por percentual de cada uma dessas três categorias. Cada item da avaliação de desempenho do professor e do próprio aluno respondente, por seu turno, correspondia a uma afirmação de desempenho, e a que o aluno respondia com um grau de concordância com base em uma escala de atitude do tipo *Likert*, com cinco categorias ('concordo totalmente', 'concordo', 'nem concordo nem discordo', 'discordo' e 'discordo totalmente') e as respostas eram tabuladas por percentual de cada uma delas. Não havia espaço para respostas abertas. A segunda versão passou a ser respondida em formato eletrônico, através de um programa de computador desenvolvido por um aluno da primeira turma de estudantes

de Medicina da escola, sendo preenchida no laboratório de informática. A estrutura do instrumento permaneceu com os mesmos 38 itens da primeira versão, acrescida de uma questão aberta que indaga sobre o que foi bom no desempenho do módulo e no desempenho do professor, e sobre como ambos poderiam ser melhores. Contudo a tabulação passou a produzir uma nota de 0 a 10 para os desempenhos do módulo e dos seus docentes, através de um sistema de cálculo de médias, obtidas da conversão das respostas às categorias a quantidades numéricas também de 0 a 10. A segunda versão do instrumento, que está em uso, permite extrair um relatório síntese da avaliação que é reproduzido em duas cópias, sendo que uma é encaminhada ao Gestor da Escola para apreciação e a outra é enviada em envelope lacrado para os professores dos módulos avaliados. Cabe ressaltar que o preenchimento do instrumento pelos alunos é obrigatório, só recebendo as médias finais dos módulos os alunos que o concluíram.

Quando iniciei o trabalho de campo desta pesquisa de doutoramento, estava preocupado com a credibilidade desse instrumento entre discentes e docentes, o qual era utilizado pelo Gestor da Escola como uma ferramenta importante de gestão escolar. Ademais desta razão, acreditava, nos termos das categorias 'riqueza', 'recursão' e 'rigor' que ele era crucial para o desenvolvimento do currículo em ação, uma vez que ele (1) captava as experiências dos alunos e as incluía no cálculo das decisões de gestão escolar; (2) permitia que a escola, da perspectiva dos alunos, pudesse refletir sobre as práticas de ensino num sentido autenticamente pedagógico; e (3) possibilitava ter uma compreensão ampla da realidade curricular, permitindo uma visão multidimensional dos principais desafios a serem superados.

Consciente da importância do instrumento, e consoante a 'sociologia das emergências' das suas possibilidades em atender àquelas três categorias, decidi dedicar atenção a ele. Minha percepção inicial era a de que ele estava com a credibilidade ameaçada. Em várias oportunidades, durante a observação de campo, colhi conversas de professores que manifestavam descontentamento ou mesmo desdém pelos resultados da avaliação discente, particularmente no que concerne ao desempenho dos professores. O Gestor da Escola me disse uma vez: “ _ Tem professor que nem lê a avaliação. Nem abre o envelope e já rasga tudo, e joga na lata do lixo”. Alguns professores questionam abertamente a capacidade de os alunos avaliarem o desempenho do professor e mesmo dos módulos. Outros acham que isso é “excesso de democracia”, e que “democracia demais pode criar monstros”, como disse um professor. Dentre os professores que consideram seriamente a avaliação feita pelos alunos através desse instrumento, há os que se queixam das manifestações percebidas como ofensivas que, vez por outra, aparecem nos relatórios emitidos pelo programa, havendo até reações de raiva e mágoa. Tais eram as perspectivas entre os docentes.

Contudo, não eram conhecidas as perspectivas entre os discentes. Daí que decidi fazer grupos focais com alunos das quatro turmas que ainda não estavam no internato e que estavam utilizando o instrumento. De cada turma foram sorteados 10 alunos para participarem dos grupos focais, sendo a média de frequência aos mesmos de oito alunos. A moderação e a relatoria dos grupos estiveram a cargo de estudantes do Centro Acadêmico, especialmente treinados para realizarem a técnica, que não contou com a participação do pesquisador. Os dados obtidos apontaram para as seguintes conclusões:

- Os alunos reconhecem a importância do instrumento:

Aluno 5: Claro que é válido. É uma contribuição que nós damos a partir de nossas opiniões.

Aluno 6: Acho que isso é uma grande oportunidade, só vi aqui em Sobral. No Curso de Medicina da capital, não existe; no outro Curso da universidade no interior do estado também não. Então eu acho que o aluno deve ter a consciência de avaliar, para que sua opinião tenha alguma validade. (Grupo Focal Turma do S1).

Aluno 1: É perfeita a oportunidade de o aluno colocar anonimamente sua opinião em relação ao professor. Isso mostra que a faculdade se interessa pela opinião dos alunos e poucas dão essa oportunidade. (Grupo Focal Turma do S5).

Aluno 2: Uma utilidade também é a função dessa avaliação. É uma prova de que "eles" nos dão, teoricamente, a chance de expressar as opiniões que a gente tem sobre o curso, sobre os módulos, as disciplinas, sobre o corpo docente. Mas o que acho ruim é o fato de ser obrigatório, pois desperta a falta de interesse (por mais que, se não fosse obrigatório, acho que poucos iriam fazer a avaliação). E assim muita gente chega, marca qualquer opção, SIM/NÃO/SIM/NÃO, não escreve nada no espaço destinado a escrever e deixa assim mesmo...

Aluno 3: Acho muito importante essa forma de avaliação, e só não é melhor por que é digitado e obrigatório para cada aluno fazer. Também é interessante por que, quando o professor recebe, muda alguma coisa no módulo, o tipo de aula; ele recebe como uma crítica construtiva, trabalha para melhorar isso. Às vezes eles chegam e comentam que viram os comentários na avaliação do módulo e mudam, então a gente espera que melhore. (Grupo Focal Turma do S7).

- Os alunos não recebem retorno dos resultados das avaliações, principalmente sobre que é feito deles:

Aluno 2: Eu acho que um ponto negativo é que não conseguimos ver os resultados da pesquisa. Nós fazemos a avaliação e não sabemos a resposta daquilo que vai acontecer depois, sobre qual foi o resultado da pesquisa. Se estão realmente fazendo essa pesquisa, será que está servindo de alguma coisa para o professor, será que vai servir? Nunca vimos nenhuma consequência dela.

Aluno 3: Concordo com essa posição a respeito da falta de retorno, e também não estou certo se as perguntas estão sendo feitas da maneira certa, embora eu não saiba dizer ao certo o que deva mudar ou não. (Grupo Focal Turma do S1).

Moderador: E na opinião de vocês, o sistema funciona?

Aluno 5: Não.

Aluno 1: Antes de tudo, não temos nem *feedback*.

Aluno 3: Acho que a gente não vê sentido, por que não temos o *feedback* da avaliação. Muitas vezes, quando queremos criticar, criticamos. Mas não sabemos elogiar; eu, particularmente quase nunca elogio. Se escrevo, só faço para críticas. E mesmo assim, nunca vejo o resultado daquilo.

Aluno 1: Quando muito, algum professor chega e fala sobre algumas observações. (Grupo Focal Turma do S3).

Aluno 2: O problema é que a gente não sabe se aquilo vai chegar ao professor ou se é só um repasse de informações e se elas são passadas de forma direta ou indireta.

Aluno 5: O que eu sei é que eles tiram a pior coisa e passam para o professor. (Grupo Focal Turma do S5).

- O instrumento é muito extenso, tendo em vista o número de professores e de módulos avaliados, fazendo com que o preenchimento não seja acurado nem preciso:

Aluno 7: Confesso que, no início, fazia direitinho, depois fiz de forma mais desleixada. Exatamente por que agora temos “milhões” de professores em um módulo só.

Aluno 1: E quanto a avaliar 3 módulos no fim do semestre? Pra que isso? E tantos professores em cada módulo! Alguns não fazem nem sentido em serem avaliados, nem me lembro de como foi a aula...

Aluno 7: Acho que o máximo que se pode fazer, para esse professores, é pôr um item assim “Escreva seu comentário a respeito dos professores X, Y e Z, caso ache necessário”

Aluno 6: Eu discordo um pouco. Acho que para essas pesquisas tem de ser feitas perguntas dessa maneira mesmo, por que são perguntas-chave. É bem verdade que existem muitas perguntas repetitivas, mas também há muitas que são necessárias ali. Devemos ler aquelas perguntas e, se quisermos fazer críticas, existem também as “abertas”.

Aluno 7: Sim, eu também acho importante, mas também considero que deve ser diminuído o número de perguntas. Concordo com a redução dos critérios, acho que muitos deles podem ficar incluídos em um só, de modo que a pessoa faça a avaliação consciente, marque de forma correta os itens e responda com uma fidedignidade maior. (Grupo Focal Turma do S1).

Aluno 7: O que falta é objetividade. Supomos que em um módulo haja 8 professores, então você deve falar especificamente sobre cada um! Isso devia ser mais objetivo.

Aluno 3: Isso sem falar daqueles professores que deram uma aula perdida em todo o módulo! E então temos que avaliar esse professor que só foi visto em uma aula? Nem lembramos direito do que se tratou aquela aula! Houve casos também em que nos pediram para fazer a avaliação e o professor responsável nem sequer havia dado a aula ainda! Qual o sentido disso?

Aluno 5: Concordo. (Grupo Focal Turma do S3).

Aluno 3: Além disso, são muitos professores para avaliar, o que se torna muito cansativo. Eles têm que ver quais professores realmente deram aula, tem professores que a gente nem conhece e nunca viu. E você não tem como pular os tópicos, então a gente está avaliando professores que a gente nunca viu. Teve uma avaliação que tinha quatro professores, desses a gente só teve aula de dois. Também têm que ser diminuídos os tópicos, porque estão sendo feitas as mesmas perguntas, mas de maneira diferente, um tópico se enquadra no outro. A parte escrita é uma um ponto muito positivo da avaliação. (Grupo Focal Turma do S5).

- É necessário treinamento com os estudantes que iniciam o Curso ministrado na escola pesquisada, quanto à importância do instrumento e ao modo de preenchê-lo adequadamente:

Aluno 2: Outro ponto: também devemos ter o conhecimento das coisas; fomos pegos desprevenidos quando acabou o primeiro módulo e nos disseram que deveríamos fazer a avaliação do módulo. Ficamos meio perdidos, não somos preparados. Não sabíamos como funcionava ao certo. (Grupo Focal Turma do S1).

Aluno 1: Também acredito que deveria haver, talvez no S1, uma aula de preparação para a Avaliação do Módulo, para instruir o que deveríamos escrever e também ter uma noção do que vai acontecer com aquilo, quanto ao procedimento.

Aluno 4: Concordo que deveria haver uma aula instrutiva para capacitar o aluno a fazer a avaliação.

Moderador: Como se fosse uma aula de preparação?

Aluno 4: Não só isso, mas também explicar o que é. Por que não nos foi falado o que devemos fazer, sabemos apenas que temos que fazer. E depois de feitas, as informações vão para quem? O Gestor é quem vai ficar sabendo, e depois vai repassar para o professor? Vai conversar com ele se a informação for muito ruim? (Grupo Focal Turma do S7).

- Há dúvidas quanto à pertinência da obrigatoriedade de preenchimento do instrumento pelos alunos:

Aluno 4: A avaliação bem que podia ser opcional.

Aluno 1: Também acho.

Aluno 4: Por que existem pessoas que estão lá, mas não querem fazer, e então vão por obrigação.

Aluno 1: E acabam preenchendo a avaliação de qualquer maneira...

Aluno 4: E a avaliação fica totalmente errada. Só deveria fazer quem realmente tem algo pra falar, pra reclamar...

Aluno 3: Nesse ponto eu gostaria mesmo de falar: muitas vezes temos muito que fazer, e então chegamos à sala de informática e fazemos muito rápido, de qualquer jeito, para passar logo para o próximo módulo e depois ir embora.

O moderador pergunta de que modo eles fazem para ser bem rápidos. Todos respondem que teclam e marcam qualquer opção, sem nem sequer ler. Um estudante faz uma ressalva:

Aluno 3: Mesmo assim, acho que deve existir um método de avaliação de módulo, através da qual possamos fazer críticas. Até mesmo para que essas críticas possam ajudar no desenvolvimento do curso.

Aluno 5: É uma contribuição que nós damos a partir de nossas opiniões. Só acho que a forma como ele está sendo proposto, usando a obrigatoriedade, é que não é válida, pois se o aluno quiser dar sua opinião, ele deve fazer de forma voluntária. Então o que acontece? Para a maior parte das pessoas, o fato de ser obrigatório acaba desviando os motivos, e o estudante faz rápido, não chega a ler as perguntas... Se fosse voluntário, ele responderia de forma coerente, daria a opinião de forma mais correta e não faria a avaliação só por acaso. (Grupo Focal Turma do S1).

Moderador: Mas vocês acham que, se não fosse obrigatório, os estudantes participariam da avaliação?

Aluno 3: O que eu acho é que, da forma como está sendo proposto, quem contribui não está ali!

Aluno 2: Não sei se agora, no momento, ser obrigatório é melhor, porque, enfim, eu nem sei como funciona esse sistema.

Aluno 9: Acho que a maior questão não é "se não fossem obrigados, algum aluno faria?", mas sim a de que "o que adianta ser obrigado se todos vamos fazer com 'mau gosto'?"

Aluno 3: E outra coisa: existem vários professores ótimos que simplesmente preenchemos todas as opções como "PARCIALMENTE ADEQUADOS", assim como existem aqueles que tem diversa falhas e que também só classificamos como "PARCIALMENTE ADEQUADOS". Isso por que já estamos cansados e, quando é no fim do semestre, temos que fazer junto com outros módulos, e existem numerosos professores para cada módulo...

Aluno 7: Acho que seria melhor se fizéssemos o método de avaliação "no papel". Esse eu considero muito artificial.

Aluno 2: Mas eu acho que se não fosse obrigado, os que mais se pronunciaram são os que teriam uma queixa, e essa determinada queixa vai ser traduzida a toda a turma, e pode ser que isso não convenha. Por que muitas pessoas não têm a consciência de que suas opiniões são necessárias, e poucas são as que realmente falam. Então o que fosse dito seria tomado como sendo a opinião da sala inteira; isso não está certo! (Grupo Focal Turma do S3).

De posse dessas conclusões, apresentei os resultados ao Gestor da Escola para os encaminhamentos necessários. Ficou decidido que os resultados da avaliação do desempenho dos módulos efetuada no semestre letivo anterior seriam apresentados às quatro turmas, a título de retorno, como também para ressaltar a importância do instrumento para a Gestão da Escola. Também ficou acertado que seria efetuada uma apresentação dessa avaliação no Colegiado da Escola para que os professores refletissem sobre o que estava bom e sobre o que poderia ser melhorado no desempenho dos módulos. Os resultados das avaliações do desempenho docente continuavam sigilosas. Outros dois encaminhamentos foram (1) a inserção de uma carga horária no módulo introdutório do Curso de Medicina da escola pesquisada, o Módulo de Educação e Medicina, realizado na primeira semana de aula do primeiro semestre curricular, de treinamento específico quanto à finalidade e à importância do instrumento e ao seu manuseio; e (2) o aperfeiçoamento do instrumento reduzindo-se o número de itens e enviando-o eletronicamente para o *e-mail* dos alunos para que eles o preencham em casa.

As apresentações dos resultados da avaliação entre os estudantes foram bem recebidas e causaram vívidos debates, com boa participação dos alunos. A apresentação dos resultados no Colegiado da Escola, entretanto, não teve o mesmo impacto. Alguns professores reagiram contrariamente à apresentação, que, de fato, não foi concluída, enquanto que outros questionaram a capacidade de os alunos fazerem tal avaliação. Outros ainda apontaram inconsistências nas respostas dos alunos. E, por fim, os enraivecidos e magoados com as manifestações ofensivas dos alunos presentes nos relatórios “desabafaram” seus sentimentos sustentando seu desestímulo em continuar lendo os relatórios das avaliações. Digna de nota foi a defesa do instrumento efetuada pelo Gestor da Escola, que, em tom conciliador, procurou fugir à polêmica e preservar a sua utilização como importante ferramenta de gestão escolar. Os estudantes pouco contribuíram para o debate, pois suas colocações foram sempre prontamente rechaçadas por alguns professores que nitidamente se opunham ao instrumento. Minha tarefa, naquele momento, passou a consistir na ‘tradução’ das diferentes perspectivas em jogo. Dirigindo-me aos professores, defendi a utilização do instrumento como ferramenta de gestão democrática da escola, bem como de prestação de contas ao público interno do que se estava fazendo em termos de formação médica. Para os estudantes ressaltai a necessidade de um preenchimento acurado e preciso a fim de que os resultados gozassem de credibilidade para orientar as decisões da

gestão da escola. Para todos, sustentei que a avaliação do desempenho dos módulos e dos docentes por parte dos estudantes estava prevista no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina e que, além disso, era fundamental para o aperfeiçoamento do currículo. Propus ainda que se empreendesse modificações no instrumento, a fim de que ele atendesse às necessidades da escola. A discussão foi encerrada pelo Gestor, mas não a polêmica, que, até o momento em que foi compilado este relatório, continuava.

Depois dessa reunião, realizada em setembro de 2008, duas medidas práticas foram tomadas. A primeira foi que todas as sessões de planejamento de ensino seriam iniciadas com uma apresentação dos resultados da avaliação do desempenho dos módulos a serem planejados que tivera sido realizada no último semestre letivo. A segunda foi que o instrumento precisava ser reformulado.

No que concerne à segunda medida, pela qual fiquei pessoalmente responsável, tinha um objetivo em mente que era propor uma versão piloto, elaborada a partir de uma revisão bibliográfica sobre a temática, a ser submetida a todos os professores e a uma amostra dos alunos. O argumento utilizado era a necessidade de validação do instrumento, mas, na verdade, pretendia a sua legitimação como instrumento de avaliação entre docentes e discentes. A versão piloto tem 16 itens, sendo que oito avaliam o desempenho do módulo e oito avaliam o desempenho dos professores. Cada item admite uma resposta baseada na escala de atitude de *Likert*, e os resultados são tabulados por porcentual de resposta a cada uma das categorias da escala ('concordo fortemente', 'concordo', 'indiferente', 'discordo', 'discordo fortemente'). Os resultados tabulados deverão ser apresentados em gráficos, que serão comparados a gráficos de resultados do desempenho dos módulos e dos professores no semestre letivo anterior, e também a gráficos de resultados de desempenho da média dos professores do módulo e da escola no semestre letivo atual.

No segundo semestre do corrente ano, o Gestor da Escola decidiu ainda reunir-se individualmente com os professores para, dentre outras pautas, apresentar os resultados da avaliação da satisfação discente com o desempenho dos módulos que cada professor leciona e com o desempenho de cada professor, ressaltando na ocasião o que foi bom e como os desempenhos podem ser melhores.

Esse mini-caso evidencia a importância da avaliação na perspectiva discente para os processos de gestão da escola, particularmente para o Gestor da Escola, que tem defendido sistematicamente a sua realização. Mais uma vez, a atuação dele em assegurar a organização e a continuidade de processos

importantes para o aperfeiçoamento do currículo tem sido decisiva. Ademais, denota o valor que atribui à recursividade como processo essencial à garantia da dinâmica curricular.

Pesquisa de cenário de atividade 2: reuniões de Avaliação Formativa dos Módulos

Esse cenário de atividade foi instalado em 2005, por recomendação de um consultor americano que tivera ministrado uma oficina de desenvolvimento docente na escola naquele ano, e tem a finalidade de efetuar uma avaliação formativa das atividades pedagógicas dos módulos sequenciais e longitudinais em andamento no semestre letivo. Tem lugar em reuniões realizadas bimestralmente, envolvendo os professores dos módulos em andamento e os representantes de turmas, sendo presididas pelos Gestores de semestres. Elas iniciam com a tomada da frequência dos membros, seguida da proposição de duas questões norteadoras: (1) “Que tem sido bom nos módulos”, e (2) “Como os módulos poderiam ser melhores?”. Os estudantes tomam, então, a palavra e respondem às questões, uma por vez. A eles é sempre solicitado que façam uma reunião prévia com as turmas que representam, a fim de colher deles as impressões sobre os módulos, tendo em vista às duas questões norteadoras. Nem sempre, dizem eles, é possível fazer tal coleta prévia, tendo eles mesmos que “falar pela turma”. Os professores criticam esse proceder, uma vez que não se pode distinguir efetivamente se se trata das impressões da turma, ou dos representantes individualmente. “_ Falta credibilidade nessas avaliações”, disse o Professor 17, em uma conversa comigo. O Gestor da Escola, entretanto, é da opinião que mesmo se tratando de impressões individuais elas são um retrato aproximado da situação dos módulos. De fato, quando cruzei as impressões manifestas pelos representantes com as avaliações da satisfação discente com o desempenho dos módulos e dos professores, descritas no Mini-Caso 6, acima, percebo que há uma convergência. Nem sempre a frequência dos membros às reuniões é total, mas um dado interessante é que os professores sempre reclamam quando representantes de turma não comparecem, sugerindo interesse do corpo docente na escuta do que os discentes têm a dizer sobre o desempenho dos módulos. O que chamou a minha atenção nesse cenário durante a coleta de dados foi a ocorrência de situações conflituosas entre professores e estudantes, como aquela observada em 23 de setembro de 2009, descrita nas páginas 367-368 deste capítulo, e a seguinte:

18 de novembro de 2009, reunião de Avaliação Formativa dos Módulos:

Os alunos reclamaram incisivamente das avaliações do Módulo de Atenção Básica à Saúde do oitavo semestre. As aulas desses módulos eram às sextas-feiras à tarde, e o professor, como forma de evitar que os alunos faltassem às suas aulas para viajarem para a capital do estado, onde uma boa parte mora, e para garantir que eles lessem o material teórico do módulo, resolveu fazer uma prova escrita todos os dias de aula. Ele indicava o texto na aula

anterior, determinava que os alunos o lessem, e, no dia da aula referente ao texto, ao seu término, aplicava a prova. Os alunos resistiram a esse procedimento, alegando que estavam estressados. Reclamavam principalmente de terem de fazer a prova no mesmo dia em que o tópico sob avaliação era objeto de aula. Eles foram bastante incisivos na defesa de sua posição, requerendo mediação por parte do Gestor da Escola, que estava presente.

Esse fato denota que esse espaço colegiado tem um grande potencial de verbalização da opinião pública estudantil. As manifestações mais contundentes foram sempre observadas quando havia alguma reclamação quanto à avaliação da aprendizagem, que é uma das principais preocupações dos estudantes da escola. Entretanto, o clima de respeito era geralmente mantido, apesar do debate acalorado. Um traço interessante observado da dinâmica das reuniões diz respeito à forma como os docentes reagiam às impressões verbalizadas pelos representantes de turma. O comportamento dos professores era, via de regra, tentar justificar as falhas apontadas e propor encaminhamentos para solucioná-las. Era comum, também, os alunos colocarem sugestões de melhoria dos módulos, que ora eram aceitas ora eram rejeitadas. Mas um dos pontos a melhorar é a efetivação dos encaminhamentos deliberados nessas reuniões.

Essas reuniões são totalmente inúteis. Nada é feito. É só um espaço de reclamação dos estudantes. Mas não tem nenhum impacto prático. (Professor 5).

Pra essas avaliações serem efetivas falta que as decisões tomadas sejam encaminhadas. Isso pra mim é o principal problema delas. Se a gente tivesse um mecanismo de garantir que o que fosse decidido ali fosse feito... fosse mudado, acho que essas reuniões teriam uma contribuição grande na gestão da escola. (Servidor Técnico-Administrativo 2).

Às vezes eu acho que os representantes de turma não querem participar das reuniões porque não vêem nada de concreto acontecer. Parece que a gente vai lá só pra falar... pra reclamar, e não acontece nada. É melhor ficar em casa, estudando. (Estudante 3).

Essas falas retratam que a materialização prática dos debates empreendidos nesse espaço é um dos critérios para auferir sua efetividade, do ponto de vista da percepção dos *stakeholders*. De minha parte, percebi que o potencial desse cenário de prática reside em dois aspectos: (1) ser um espaço que se constitui em 'esfera pública', capaz de explicitar a opinião pública dos estudantes e dos professores sobre o 'currículo em ação'; e (2) ser um espaço reflexivo, capaz de fomentar uma auto-análise da ação educativa no âmbito do currículo. O primeiro aspecto atende aos requisitos emancipatórios de uma democracia de alta densidade conforme Santos (1999) e Santos e Avritzer (2005). Nesse sentido, é necessário estimular tanto a participação docente e discente, sem a qual a Gestão da Escola permanecerá orientada sob uma racionalidade técnica, lastreada num paradigma educacional racional, quanto um agir comunicativo visando ao consenso. O segundo aspecto atende às exigências de recursividade no âmbito de uma concepção pós-moderna do currículo (DOLL, 1993). Daí que

aperfeiçoar esse espaço colegiado é uma necessidade premente no âmbito da escola pesquisada, a fim de que tenha impacto efetivo na conformação do 'currículo em ação'.

8.5.2.4 Desenvolvimento docente e reflexividade

Um dos pontos fundamentais a serem selecionados para análise é a presença de oportunidades no âmbito do 'currículo em ação' de reflexividade docente, a qual está consoante a categoria 'recursividade' na medida em que os professores tornam-se capazes de voltarem-se para si mesmos e para sua ação educativa. E tais oportunidades, no cenário pesquisado, estão associadas à implementação de um Programa de Desenvolvimento Docente. Trata-se de uma iniciativa que teve um impacto considerável para o 'currículo em ação', e, com respeito à 'sociologia das emergências', representa uma estratégia em que se vislumbram amplas possibilidades de aperfeiçoamento do currículo. Internacionalmente, há um considerável corpo de evidências que suportam a importância do Desenvolvimento Docente para dar sustentabilidade aos processos de mudança em Educação Médica (POPOLI; FRANKEL, 2005; GRUPPEN *et al*, 2006; HATEM *et al*, 2006; STEINERT; McLEOD, 2006; KNIGHT *et al*, 2007; GOZU *et al*, 2008; RUBAK *et al*, 2008; STEINERT, 2009), corroborando a perspectiva acima. E ela será descrita no Mini-Caso 9.

Mini-caso 9: programa de desenvolvimento docente da Escola Médica Pesquisada

A Faculdade de Medicina Mãe, a que a escola pesquisada esteve vinculada até 2006, e onde o processo de mudança do 'currículo prescrito' iniciou-se e foi concluído, a partir de 2003, instituiu um Programa de Desenvolvimento Docente (PDD) para alavancar os processos de mudança no âmbito do 'currículo em ação'. Tive a oportunidade de ser o primeiro docente, ainda como professor substituto, a participar desse programa, fato que contribuiu para despertar o meu interesse pelas questões pedagógicas em Educação Médica. O primeiro evento desse programa foi uma oficina que focou nos processos de planejamento curricular, tendo sido conduzida por um professor de Medicina de uma universidade estadunidense e que é uma das maiores referências mundiais em Educação Médica, com trabalhos importantes publicados em periódicos conceituados do campo. Trata-se, pois de uma pessoa com capital cultural e simbólico, capaz de agregar a atenção dos professores, os quais, de fato, começaram a reconhecer a importância do desenvolvimento dos aspectos pedagógicos e didáticos no âmbito do Ensino Médico. Fiquei particularmente impressionado com o momento e, prontamente, me

responsabilizei por reproduzir a oficina na escola pesquisada, quando de meu retorno. O então Diretor da Faculdade Mãe, atual Vice-reitor da Universidade, estimulou-me muito, à época, nesse intento, bem como o professor estadunidense. Tive oportunidade de conversar com ele pessoalmente sobre essa idéia, tendo tido ressonância por parte dele. Fiz a ele um convite para ir à cidade onde a Escola Pesquisada estava instalado para colaborar conosco no desenvolvimento de um PDD local, uma vez que, a meu ver, havia uma grande deficiência entre nós, e como de resto entre os docentes médicos em geral, quanto à pedagogia e à didática médicas. Como descrevo mais à frente ele aceitou, e sua ida à escola pesquisada, por três vezes, teve impacto profundo no despertar dos docentes para a importância da Educação Médica em suas vidas profissionais.

Ao retornar desse primeiro momento, insisti com o Gestor da Escola sobre a necessidade de reproduzirmos tal oficina em nossa realidade e que contava, nesse intento, com o apoio do diretor da Faculdade Mãe e do professor estadunidense. Ele prontamente concordou e agendou a data da oficina, que foi realizada 15 dias depois, em um dia de sábado, com a presença de 60% do corpo docente. Para mim foi um momento importante para a escola, e, ao menos o depoimento de um dos participantes, sugeriu que as idéias trabalhadas ressoaram entre eles: “_ Eu acho isso aqui tão importante que não devia ser realizada no sábado. Acho que se fosse feita durante a semana, teria mais professores aqui.” (Médico Cirurgião e, à época, Professor Substituto da Escola, hoje efetivo).

Na perspectiva da ‘sociologia das ausências’, essa oficina foi um divisor de águas, pois os saberes ligados à Educação Médica, e à Educação de um modo geral, foram produzidos como ausentes na escola pesquisada. Provavelmente, razões que podem ser referidas à ‘escala externa’ do modelo cartográfico de avaliação curricular, nos campos do poder, epistemológico e pedagógico, explicariam a produção dessa ausência. Como não foi objeto do presente estudo, não abordo essa questão com a profundidade requerida. Contudo, é possível afirmar que, no cenário pesquisado, tais saberes estavam ausentes, mas o PDD fez com que eles fossem restituídos à sua importância epistemológica no âmbito da escola médica. Obviamente, não fazia idéia disso à época em que foi implantado na escola pesquisada uma versão local do PDD. Mas, após preparar os pólos epistemológico e teórico desta pesquisa, particularmente ao ter contato com a Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos, isso ficou claro para mim; e em várias entrevistas com informantes-chave minha percepção foi confirmada.

As características estruturantes do PDD local diferiram daquelas do PDD da Faculdade Mãe. Neste as atividades eram basicamente orientadas por práticas oficinais e reflexivas, facilitadas por corpo

docente, em sua maior parte, de outros países—Estados Unidos e Holanda, principalmente. Mais recentemente, com o apoio de uma fundação estadunidense para o desenvolvimento da pesquisa e da Educação Médica, ele evoluiu para um programa pioneiro de desenvolvimento docente com abrangência nacional, após convênio celebrado entre a universidade a que a escola pesquisada está vinculada e aquela fundação, contando ainda com o apoio do Ministério da Saúde. O PDD local era efetuado basicamente por “mini-conferências” de cerca de 20 minutos inseridas nas reuniões do Colegiado da Escola. Reconhecia-se que aquela não era a metodologia preconizada na literatura, contudo tratava-se do arranjo possível naquele momento. O Gestor da Escola, percebendo a importância disso, e “abraçando a causa”, no dizer de um informante-chave entrevistado, passou a defender sistematicamente a realização de momentos de imersão para os docentes no início de cada ano, mostrando-se um entusiasta da Educação Médica. Sua atuação pessoal nesse sentido é digna de nota. Duas evidências são sugestivas da sua preocupação com a temática e da importância de sua “força gerencial” em deslanchar o processo.

A primeira delas foi a iniciativa sua de assumir a disciplina de Didática do Ensino Superior no Mestrado Acadêmico em Biotecnologia vinculado à escola pesquisada. Tenho participado da disciplina como colaborador, mas sua presença como docente dela mostra o seu interesse nos processos educacionais. E um fato que chamou a minha atenção foi que, para ele, no nome da disciplina ‘Didática do Ensino Superior’ é, nas suas palavras, “cafona”, devendo ser substituído pelo nome ‘Desenvolvimento Docente’, sugerindo a sua adesão ao processo desenvolvimental de formação docente, que deve ser basicamente reflexivo (STEINERT, 2005).

A outra evidência é o seu estímulo à criação de uma linha de pesquisa em Educação na Saúde no âmbito da proposta do Mestrado Acadêmico em Saúde da Família, submetida à CAPES no início deste ano. Segundo ele, a escola tem uma vocação para a Educação Médica e não pode desperdiçá-la. Obviamente, no cerne de um mestrado essencialmente multiprofissional e voltado às necessidades educacionais do Sistema Único de Saúde (SUS), sua diretriz teve um escopo ampliado, abarcando as demais profissões da saúde em seus diversos níveis de formação³²—graduação, educação permanente, residências médica e multiprofissional—, utilizando, pois, a terminologia ‘Educação na Saúde’ que o Ministério da Saúde vem adotando (BRASIL, 2007a).

³² Todos esses níveis de formação existem no sistema de saúde do município onde a Escola Médica Pesquisada está instalada, demandando, pois, um olhar científico para os processos pedagógicos e didáticos aplicáveis a eles.

Retornando ao PDD local, é necessário dizer que houve 60 horas de atividades de formação docente, que despertaram o interesse pelos saberes pedagógicos e didáticos, não só entre os professores, como também entre os estudantes. Algumas evidências dessa conclusão podem ser apresentadas.

A primeira delas é o modo como os membros de bancas de concursos para professor substituto passaram a avaliar os candidatos. Nas primeiras bancas de que participei, a avaliação era de natureza específica, concentrando-se no domínio do candidato dos temas do setor de estudo para o qual estavam se candidatando, e que privilegiavam basicamente os saberes e as práticas associadas às especialidades médicas. Mais recentemente, pude testemunhar que as avaliações passaram a considerar de modo enfático, particularmente na prova didática, o desempenho dos candidatos em termos de desempenho na aula dada, com considerações sobre objetivos de aprendizagem, seqüenciação lógica da aula, forma e estilo dos slides, atuação comunicacional e, mais importante, o enfoque dos conteúdos da aula na formação do médico generalista, tal como previsto no perfil do egresso do novo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da Escola Pesquisada.

A segunda evidência concerne à utilização de critérios didáticos pelos estudantes para avaliar o desempenho dos módulos do curso e de seus professores. Uma das preocupações mais assinaladas pelos estudantes, quando da leitura de suas manifestações nas questões abertas do instrumento de avaliação da satisfação discente com o desempenho dos módulos e dos professores refere-se à explicitação dos objetivos de aprendizagem. Apesar de ser um enfoque restrito da riqueza da didática específica da Medicina, esta preocupação sugere a idéia de que os estudantes preocupam-se com a intencionalidade educativa das aulas. Nesse sentido, aula boa é aula com alguma intenção, com alguma Gestão, e essas intenção e Gestão, como visto na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica, referem-se à prática profissional. Portanto, é possível crer que os objetivos educacionais conferem um caráter pragmático à ação educativa no âmbito do 'currículo em ação'. Outro ponto que julgo importante comentar é que esse interesse do corpo discente pelos aspectos didáticos deve-se a dois fatores: (1) a inserção de saberes e práticas didáticas no Módulo de Desenvolvimento Pessoal, particularmente no que concerne ao planejamento de ensino, à qualidade do processo de avaliação da aprendizagem e às técnicas de comunicação oral; e (2) as referências cada vez mais freqüentes do Gestor da Escola e de outros docentes-chave, particularmente aqueles com formação em Educação Médica, à importância da didática médica no bom desenvolvimento das atividades formativas no âmbito da escola.

Uma terceira evidência diz respeito à inclusão de temas de Educação Médica nos dois concursos para professores efetivos da escola pesquisada, em 2008 e 2009. Tal inclusão foi iniciativa do próprio Gestor da Escola, em reconhecimento da importância deles para um recrutamento efetivo dos novos docentes. Apoiando a idéia, fiquei pessoalmente responsável por selecionar o material bibliográfico para os referidos temas, que abrangeram, principalmente, o conceito e a prática do desenvolvimento docente, o planejamento curricular e de ensino, os objetivos de aprendizagem, as metodologias de ensino e de avaliação, e as técnicas de comunicação oral para uma aula efetiva. A inserção desses temas no concurso permitiu que empreendêssemos encontros específicos de formação docente, a título de preparação para o concurso no tocante à temática da Educação Médica, com a frequência assídua de todos os prováveis candidatos, que então eram professores substitutos da escola. Houve episódios curiosos associados a essa iniciativa, sobre os quais tomei conhecimento através dos candidatos que participaram do primeiro concurso. Como as bancas de concurso para professor efetivo eram constituídas de professores da Faculdade Mãe, na capital do estado, não prevíamos a ocorrência de reações deles à inclusão desse tema no concurso. Mas elas ocorreram, e são ilustrativas da existência de um *imprinting* epistemológico biomédico no corpo docente da Faculdade Mãe. Em duas bancas, os temas de Educação Médica foram excluídos das provas teórica e didática por seus membros, sob a alegação, de que não eram adequados para selecionar os professores de um curso de Medicina. Sob a mesma alegação, uma terceira banca excluiu o tema apenas da prova didática. Em outras duas bancas houve estranheza quanto à inserção dos temas, que, apesar disso, permaneceram. Em uma delas, um docente chegou a comentar: “_ Não entendo nada desse assunto, mas já que o colocaram, vou ter a oportunidade de aprender”. Nas outras cinco bancas não foram referidas resistências ao tema. Este fato sugere que ainda há sub-valorização dos saberes e práticas ligados à Educação no âmbito da Faculdade Mãe. Contudo, nos concursos realizados em 2009, não houve exclusão dos temas relacionados à Educação Médica, não sendo possível determinar se por reconhecimento de sua importância ou se por conformismo. Mas pode se tratar de um sinal positivo e esperado, uma vez que existe um PDD na Faculdade Mãe que pode estar tendo o mesmo impacto que o PDD local.

Esse mini-caso é ilustrativo dos procedimentos indicados no âmbito da Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos: a ‘sociologia das ausências’ e a ‘sociologia das emergências’. Com respeito ao primeiro procedimento, os dados sugerem que os saberes e práticas ligados à Educação foram resgatados em sua riqueza e importância por uma estratégia de desenvolvimento docente conduzida, na Faculdade Mãe, por professores estrangeiros, com evidente capital cultural e simbólico, e, em âmbito local, por professores da escola pesquisada com formação em Educação Médica,

vinculados ao Módulo de Desenvolvimento Pessoal, com apoio decisivo do Gestor da Escola, cujo papel na conformação do 'currículo em ação' foi analisado na Cartografia Exploratória da Dimensão do Poder. Em consequência, no âmbito da 'sociologia das emergências', trata-se de uma oportunidade ímpar para estimular o aperfeiçoamento do 'currículo prescrito' e do 'currículo em ação', estando de acordo com a categoria 'recursão' da teorização curricular pós-moderna adotada no modelo cartográfico de avaliação curricular aqui proposto. Contudo, é necessário dirigir esse programa para um enfoque reflexivo, a fim de assegurar sua efetividade em termos das mudanças necessárias nos saberes e nas práticas docentes. Ainda que o Professor 5, do Módulo de Desenvolvimento Pessoal e com formação em Educação Médica, em sua entrevista tenha afirmado que a "escola reflete muito pouco sobre o que faz", percebi em minhas observações de campo de que há espaços para o exercício da reflexividade, entre os quais os colegiados de deliberação no âmbito da escola, e o PDD local, os quais precisam ser potencializados em sua função recursiva. No que concerne especificamente ao PDD, Rosebaum, Lenocho e Ferguson (2006), em seu relato de experiência sobre o *The University of Iowa Teaching Scholars Program* do *University of Iowa Carver College of Medicine* (CCOM), iniciado em 1999, referem que um dos eixos do currículo desse programa diz respeito ao desenvolvimento de habilidades profissionais docentes, abrangendo: (1) a compilação pelos professores do *portfólio* de ensino, (2) a tutoria por professores mais experientes e a auto-tutoria no sentido da educação permanente, (3) a observação e avaliação do desempenho dos professores por seus pares, (4) a pesquisa na literatura sobre tópicos concernentes à Educação Médica, (5) a consecução de pesquisa educacional, e (6) a auto-avaliação. Tais itens do eixo apresentado pelos autores sugerem o papel da reflexividade docente, particularmente no que concerne ao uso dos *portfólios* (TIGELAAR *et al*, 2006). Daí que uma incursão teórica sobre o conceito de 'reflexividade' é necessária para uma maior efetividade dessa prática no desenvolvimento do currículo prescrito e do currículo em ação.

9 O MODELO CARTOGRÁFICO REVISITADO

Neste capítulo, indico novas categorias que a prática investigativa desenvolvida em um caso particular demandou como forma de apreender o currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo. As novas categorias foram aqui somadas àquelas definidas *a priori* no Capítulo 5, que trata do pólo teórico que forneceu as bases conceituais para o desenho arquitetural do modelo cartográfico de avaliação curricular em Educação Médica, para a revisão do modelo. A multirreferencialidade e a bricolagem, discutidas naquele capítulo, pressupõem essa possibilidade, a partir de um processo de realimentação para uma complexidade crescente. Esse processo, na construção metodológica da bricolagem, segundo Berry (2007), implica em que à medida que os *bricoleurs* continuamente entretecem de volta ao POETA inicial com uma multiplicidade de conhecimentos e estruturas, de discursos e pressupostos, de questões e práticas, desenvolvem-se condições crescentes de complexidade.

Como consequência, revisei o modelo cartográfico de avaliação curricular inicialmente proposto no pólo morfológico desta pesquisa (Cf. Capítulo 6), incluindo nele categorias próprias da lista 7 (Modos de Poder) do mapa da bricolagem (Cf. *Ilustração 8*, p. 211). Nesse desiderato, utilizei duas teorias. A primeira foi a Teoria do Espaço Social e do Poder Simbólico em Pierre Bourdieu. A segunda foi a Sociologia Figuracional de Norbert Elias.

A realimentação também demandou um retorno à lista 19 (Bricolagem Teórica) do mapa da bricolagem (Cf. *Ilustração 8*, p. 211) para a inclusão das seguintes categorias no modelo no âmbito da Bricolagem Teórica, no que concerne aos processos de simbolização: (1) no campo do poder, a 'esfera pública' e a 'luta por reconhecimento'; (2) no campo epistemológico, o 'paradigma educacional'; (3) no campo pedagógico, a 'reflexividade'. Essas categorias são delimitadas a seguir, sem a pretensão de esgotar as teorias das quais são derivadas.

9.1 Modos de poder e categorias para avaliação do currículo

9.1.1 Teoria do espaço social e do poder simbólico em Pierre Bourdieu e avaliação do currículo

Com base nos dados analisados na cartografia simbólica narrativa do estudo de caso, penso que é importante ser assinalado que, no âmbito da hipótese da complexidade do currículo como fenômeno educacional/educativo, os segmentos externo, interno e pessoal não são estanques, mas, ao contrário, estão intimamente imbricados na processualidade da mudança.

Mostrei que o espaço social onde o currículo em ação acontece é um campo de lutas, onde a posição de determinadas figuras-chave influencia os rumos que o currículo singra. O Mini-Caso 1, analisado na Cartografia Exploratória da Dimensão do Poder, é ilustrativo no cenário pesquisado, podendo ser inferido que a posição específica do Gestor da escola médica pesquisada é definida com base em diferentes capitais por ele possuídos que lhe dão vantagem na teia de relações sociais dentro do espaço do acontecer curricular. Outro exemplo digno de nota é a luta de determinados professores de ABS e DP pelo reconhecimento de saberes e práticas sub-valorizados no âmbito do curso, como os saberes pedagógicos e os saberes associados à Saúde Coletiva. No âmbito da bricolagem, esse entendimento, a partir da análise empírica, demanda uma realimentação da concepção teórica do modelo cartográfico proposto neste trabalho. Nesse desiderato, retomei o mapa possível da bricolagem norteador do pólo teórico, avançando, ademais das listas 18 (Bricolagem Metodológica) e 19 (Bricolagem Teórica), a lista 7 (Modos de Poder), conforme visto na *Ilustração 18*. Nesta ilustração, os retângulos correspondentes às listas 18 e 19, já trabalhadas no Capítulo 5, foram destacados em cinza claro, enquanto que a lista 7, incluída no POETA após a realimentação com os dados empíricos foi destacado em negro. Por outro lado, o movimento da bricolagem efetuado no mesmo Capítulo 5 é apresentado em linha cinza contínua, enquanto que o movimento de realimentação do mapa da

bricolagem para inclusão da lista Z, efetuado com base nos dados empíricos é apresentado em linha cinza tracejada.

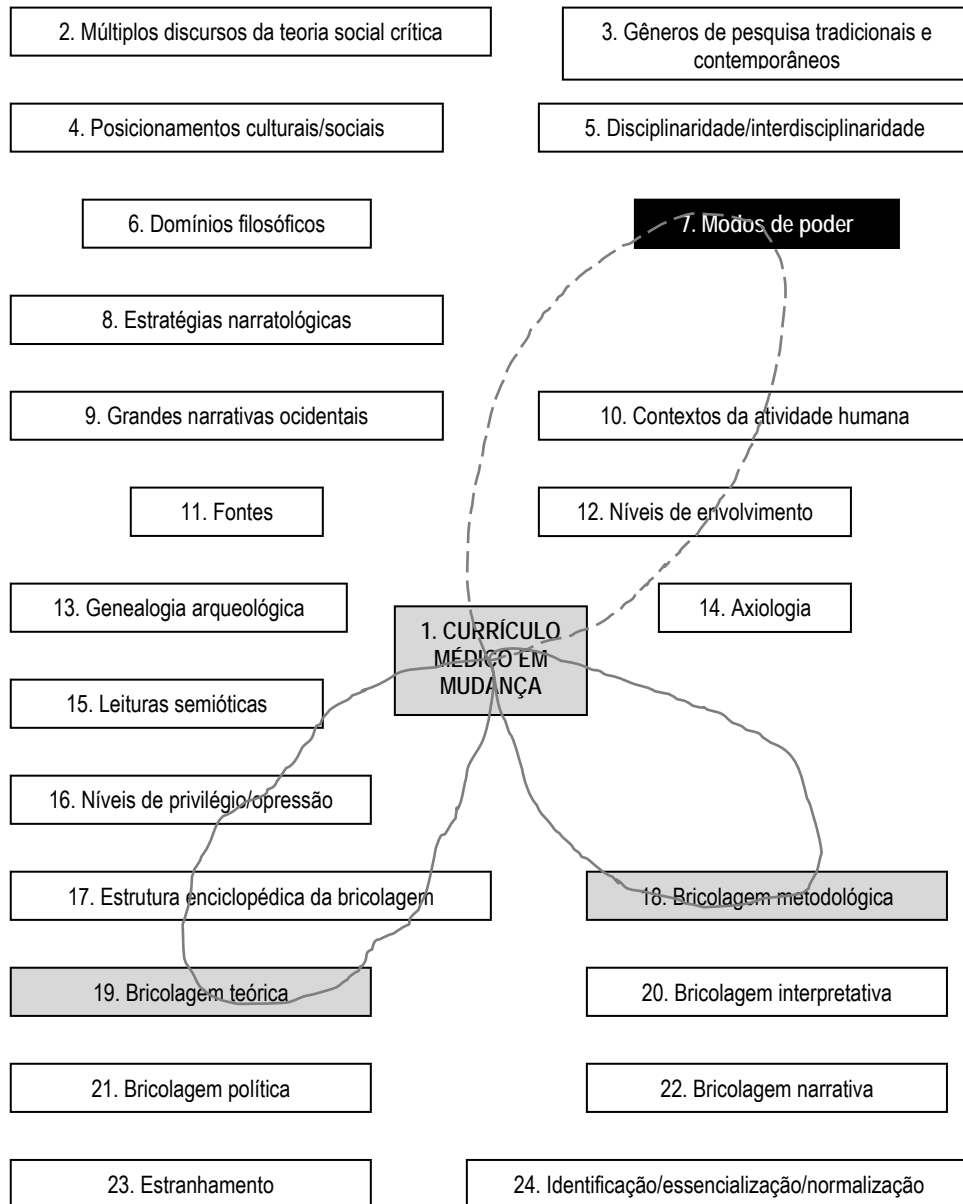


Ilustração 18 – Porta de entrada e mapa possível da bricolagem após realimentação e inclusão da lista 7 (modos de poder)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em BERRY, 2007

De acordo com Berry (2007), a lista 7 do mapa da bricolagem, concernente aos Modos de Poder, expõe diferentes modos de poder e de relacionamento que estão em ação nos estudos de pesquisa, nas idéias, nos discursos, nos Cânones, nos relacionamentos, dentre outros, que vieram a ser aceitos como normais, de senso comum, naturais ou verídicos, e entre cujas veias invisíveis estão a hegemônica, a ideológica, a reguladora, a discursiva, a disciplinar, a coercitiva, a hierárquica, a burocrática, a pressuposta, a privilegiada e a opressiva.

Dentre as teorias que procuraram explicitar os modos de poder e relacionamento no âmbito das posições sócio-teóricas, elegi a Teoria do Espaço Social e do Poder Simbólico em Pierre Bourdieu para estudar a questão do poder que envolve o currículo. Com efeito, o espaço social onde o currículo em ação acontece pode ser entendido como um 'campo', no sentido que lhe dá Bourdieu, onde os atores jogam sob regras específicas e de acordo com a sua posição definida por seus próprios capitais (BOURDIEU, 1996; 2004; 2007a). Com efeito, faz mais sentido considerar as dimensões do modelo cartográfico proposto neste trabalho como campos onde se luta por melhores posições de poder e de saber. As lutas não atos abstratos, mas relações concretas entre os atores que disputam posições no campo para melhorar seu capital. Os saberes em luta não lutam por si mesmos, mas os atores que os utilizam como forma de melhorar seu capital cultural e simbólico buscam legitimá-los no campo para, assim, serem bem sucedidos em seu intento. A luta dos saberes é, na prática, a luta dos atores por posições de poder dentro do campo, no sentido de obter distinção. Assim, para dar materialidade heurística e esse fato, recorro à perspectiva de Pierre Bourdieu e a seus conceitos-chave.

Retomando a pedagogia crítica da educação em Henry Giroux, particularmente aquela expressa em sua obra magna (GIROUX, 2001), quero argumentar que a resistência é um fato presente e impactante nos fenômenos educativos, principalmente na dimensão simbólica. Para o autor:

Muito da oposição, tanto nas escolas como no local de trabalho, representa formas de resistência simbólica, isto é, a luta é limitada ao mundo dos símbolos culturais de vestuário, gosto, linguagem e semelhantes. A fim de tal oposição chegar a um nível mais eficaz de ação, terá que ser ampliada para uma forma de resistência ligada à ação política e controle [...]. As intenções subjetivas não constituem grande ameaça para as estruturas concretas e objetivas de dominação subjacentes à ordem sócio-política existente. A ação social é necessária, mas deve ser precedida pelas pré-condições subjetivas que tornam inteligível a necessidade de tal ação. (GIROUX, 2001, p. 200).

Essa passagem, do ponto de vista da delimitação da categoria 'resistência', traz uma questão que necessita ser trabalhada aqui do ponto de vista teórico: qual a natureza da prática da resistência enquanto fenômeno educativo? Trata-se de um fenômeno subjetivo que não sofre a influência das estruturas, sendo, então sua prática possível? Ou, por outro lado, é uma utopia, e impossível na prática social, uma vez que o poder das estruturas não se deixa atingir pelas intenções subjetivas dos agentes sociais? Giroux fala da necessidade de estabelecerem-se as pré-condições subjetivas que tornem inteligível a necessidade da resistência como ação social, mas não aponta caminhos nesse sentido. Mas, de fato, considero difícil divisar os caminhos da resistência e da emancipação na contemporaneidade, sem incorrer no risco do voluntarismo de uma consciência utópica, sobre o qual nos advertem os detratores de Habermas, ou da aporia de uma crítica presa nas armadilhas de sua

própria conformação teórico-explicativa, como assinalam os críticos do pensamento dos primeiros *frankfurtianos*. Não obstante tal dificuldade, o que proponho aqui é rastrear, do ponto de vista teórico, a possibilidade da resistência enquanto prática de agentes sociais concretos, inseridos em contextos permeados por estruturas objetivas de dominação. Penso que um primeiro movimento deve ser no sentido de confrontar as perspectivas subjetivista e objetivista em Ciências Sociais, para dar conta da dicotomia entre estrutura e agência, e, num segundo movimento, indagar como se pode assegurar a conformação das pré-condições subjetivas que tornam inteligível a necessidade da resistência. O primeiro movimento implicará, aqui, na imersão no pensamento de Pierre Bourdieu, que, embora criticado por Giroux por sua pretensa vinculação a uma perspectiva teórica de reprodução cultural, penso ter elaborado “ferramentas de pensamento” capazes de pensar a resistência como prática social possível. O segundo movimento, aliado ao primeiro, implicará na determinação da possibilidade de somar as “ferramentas” de Bourdieu àquelas propostas pela perspectiva da teoria crítica pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos.

Pierre Bourdieu é um pensador que construiu uma abordagem sociológica que pode ser denominada de *teoria da prática*, no sentido de que ele jamais defendeu, em sua trajetória intelectual, a teorização como um fim em si mesmo, mas como parte de um trabalho que deve ser visto como uma resposta a contextos reais de prática (BOURDIEU, 1990; 1996; 2009). A preocupação precípua de Bourdieu era explicar as práticas sociais, políticas e culturais que o cercavam, visando restaurar às pessoas os significados das suas ações, as quais necessitariam ser confrontadas com um conjunto pré-existente de eventos históricos e sociais.

Ademais, tal abordagem pode ser entendida, essencialmente, como “teoria da prática da pesquisa”, no sentido de que seus conceitos-chave somente fazem sentido quando aplicados à prática da pesquisa. Tal aplicação é regida por princípios metodológicos dirigidos à análise dos fenômenos sociais, sendo entendidos como “ferramentas de pensamento”, cuja utilização e operacionalização práticas realizam plenamente o potencial do método *bourdieusiano*. Tais princípios são: (1) a construção do objeto de pesquisa, (2) uma abordagem em três níveis para o estudo do campo do objeto de pesquisa, e (3) a objetivação participante (BOURDIEU, 2004).

Segundo o próprio de Bourdieu (BOURDIEU; WACQUANT, 1992), sua abordagem metodológica pode ser descrita em três níveis, que, de fato, representam os vários estratos de interação entre as categorias 'habitus' e 'campo':

- **Análise da posição do campo *vis-à-vis* o campo do poder:** Neste nível, é necessário mirar um campo relativamente a outros campos, particularmente o reconhecido campo do poder, que é representado, em última instância, pelo poder político e pelo governo.
- **Mapeamento da topografia estrutural do campo:** Neste nível, a estrutura objetiva das relações entre as posições, expressas em termos de capital e suas configurações, ocupadas pelos agentes que competem pelas formas legitimadas de autoridade específica.
- **Análise do *habitus* dos agentes no âmbito do campo:** Neste nível, os agentes individuais são analisados em termos de seus atributos particulares relacionados ao sistema de disposições por eles adquiridas pela internalização de um tipo determinista de condição social e econômica.

Analisar, pois, o currículo, do ponto de vista da avaliação, pressupõe delimitar o espaço social onde ele acontece como objeto educacional/educativo. Esse espaço social, a que se pode chamar de campo, possui, consoante o modelo cartográfico aqui proposto, três facetas: a faceta do poder, a faceta epistemológica e a faceta pedagógica. Considerarei, para efeito de revisão do modelo cartográfico, que cada uma dessas facetas corresponde a um campo próprio, onde os atores ligados ao currículo lutam por melhores posições em termos de capital. O campo do poder é o mais importante, contra o qual devem ser posicionados os outros dois campos, quais sejam o epistemológico e o pedagógico.

Em síntese, a Teoria do Espaço Social e do Poder Simbólico em Pierre Bourdieu, quando aplicada ao modelo cartográfico de avaliação curricular em Educação Médica, derivou as seguintes proposições relativas à questão do poder na conformação dos currículos:

Proposição A³³: *Toda avaliação de currículo em mudança deve considerar como o poder instituído e é instituído pelo campo curricular, determinar a contextura espacial dos campos e sub-campos relacionados, descrever a estrutura objetiva das relações sociais e as disposições adquiridas pelos agentes.*

³³ Para diferenciar as proposições indicadas *a priori*, o Capítulo 5, das novas proposições derivadas do processo de realimentação do mapa da bricolagem, estas foram ordenadas alfabeticamente.

Proposição A.1: Toda avaliação de currículo implica a análise da posição dos campos epistemológico e pedagógico vis-à-vis o campo do poder.

Proposição A.2: Toda avaliação de currículo implica o mapeamento da topografia estrutural dos campos do poder, epistemológico e pedagógico e dos sub-campos relacionados, determinando a estrutura objetiva das relações entre as posições, expressas em termos de capital e suas configurações, ocupadas pelos agentes que competem pelas formas legitimadas de autoridade específica.

Proposição A.3: Toda avaliação de currículo implica a análise do habitus dos agentes no âmbito dos campos do poder, epistemológico e pedagógico e nos sub-campos relacionados.

9.1.2 Sociologia figuracional em Norbert Elias e avaliação do currículo

A Cartografia Exploratória da Dimensão do Poder sugere que o currículo realizado na prática é um processo social complexo, e sua apreensão no âmbito do campo da avaliação como processo estruturado em bases científicas deve pressupor sua transformação em problemática de pesquisa dentro de uma dimensão teórica que dê conta da complexidade a ele inerente, particularmente quanto ao binômio agência humana e estrutura. Nesse sentido, a noção clássica em avaliação de 'stakeholders' como topologicamente distribuídos em agentes, beneficiários e vítimas pode não retratar adequadamente as redes de relações sociais implicadas na conformação do currículo, como se depreende, por exemplo, do sentimento de pouca estima social sugerido pelo Professor 11 e pelo Professor 8, na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica (Cf. p. 368-369), que pode indicar uma patologia social no âmbito do cenário estudado, demandando uma busca por reconhecimento. Nesses exemplos, os pretensos agentes do 'currículo em ação' são, na verdade, vítimas. Com efeito, há a necessidade de rever a adequação de tal noção ao modelo cartográfico aqui proposto.

Minha proposta é que, para formulação sistemática do currículo como objeto científico no campo da avaliação educacional, seja utilizada a Sociologia Figuracional de Norbert Elias (1993; 1994), a partir da qual poderemos examinar as *figurações sociais* dos processos de mudança curricular que surgem como conseqüências inesperadas da interação social, seja no âmbito da instituição educacional seja no âmbito maior da sociedade. Segundo o autor:

Planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e

ações isoladas, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. (ELIAS, 1993, p. 194).

Espero, assim, unir o microssocial ao macrossocial a partir da relação entre indivíduo e sociedade, compreendida como unidade dialética, constituída das noções de interdependência e de figuração do campo social, bem como construir uma perspectiva epistemológica e metodológica apropriada a essa tarefa.

No modelo sociológico de Norbert Elias, 'figuração' é uma formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis, em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões (ELIAS, 1978; 2001). Com base nos conceitos de 'figuração', 'interdependência' e 'equilíbrio de tensões', propostos por Norbert Elias, podemos estabelecer a base teórica que permitirá obter a inteligibilidade do currículo como objeto sob avaliação.

Elias, no estudo dos processos históricos, não considera a conduta isolada das pessoas. Ao contrário ele propõe que a investigação sobre as mudanças em códigos de comportamentos, as quais estão ligadas a processos de auto-regulação dos indivíduos a que ele denomina de 'psicogênese', estão inseparavelmente entretidas com maciças mudanças estruturais nas sociedades em questão, com ênfase particular na formação do Estado, mudanças essas que ele chama de 'sociogênese'.

Nessa perspectiva, os currículos são objetos decisivos no largo movimento de formação humana e de internalização da experiência do mundo. Pode-se afirmar, seguindo Bonafé (1994), que o currículo faz a mediação entre as estruturas conceituais do âmbito do conhecimento, que se vincula aos processos de sociogênese, e o desenvolvimento cognitivo e comportamental do estudante, que está incluído no processo de psicogênese (*Ilustração 19*). Esta figura, elaborada acoplando-se a perspectiva de Bonafé e a Sociologia Figuracional de Norbert Elias, mostra que uma proposta de currículo faz a mediação entre as estruturas conceituais no âmbito do conhecimento, que emergem do processo de sociogênese, e o desenvolvimento cognitivo do estudante, que integra o processo de psicogênese. Sociogênese e psicogênese, em Elias, são processos que se organizam em redes de interdependência que se manifestam sob a forma de figurações sociais, que atuam tanto no estabelecimento de critérios de seleção e de seqüenciação dos saberes e das práticas a serem trabalhadas pelo currículo, quanto na definição dos códigos pedagógicos, na representação textual e nas estratégias de ensino. Mapear, portanto, as figurações sociais implicadas na conformação da proposta de currículo, tanto nos âmbitos

pré-ativo quanto interativo, tendo em vista o modelo cartográfico aqui proposto, permite compreender como as escalas externa, interna e pessoal se articulam para dar materialidade ao currículo como objeto educacional/educativo, integrando indivíduo e sociedade.

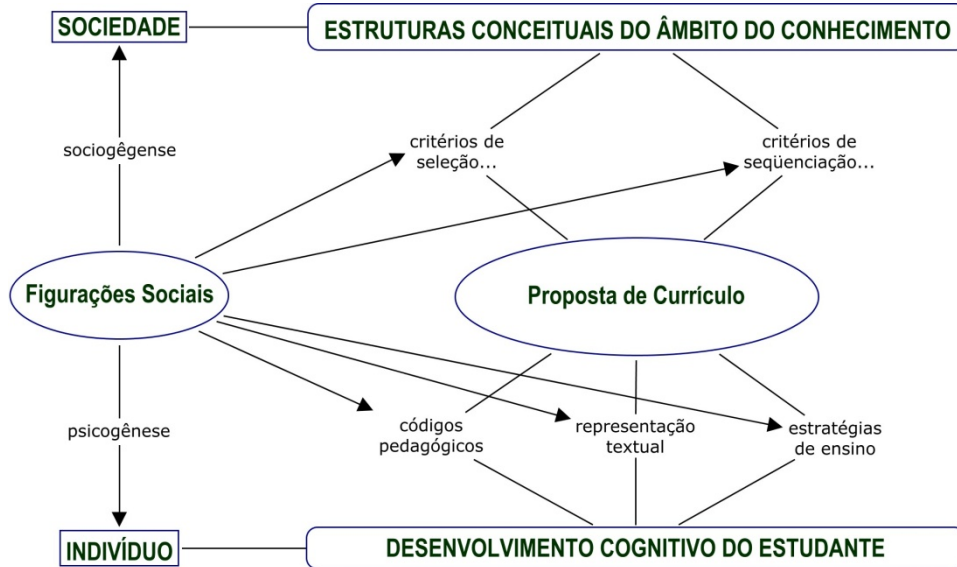


Ilustração 19 – O Currículo e os processos de sociogênese e psicogênese em Norbert Elias
Fonte: Adaptado de BONAFÉ, 1994, com base em ELIAS, 1993, 1994

Desse modo, os profissionais que participam da elaboração do currículo são peças-chave no processo civilizador. Quem elabora e difunde currículos seleciona idéias e valores, decide o que é permitido e o que é proibido conhecer, intervém na íntima estrutura das emoções, formando subjetividades. Através da obra *eliasiana*, pode-se facilmente chegar a uma definição sociológica para o 'currículo': é um objeto cujas fórmulas psicológicas ou estruturas da personalidade de seus produtores e difusores encontram expressão em suas funções prescritivas e de agenciamento. A partir daí, conhecemos mais uma função dos currículos: a de serem utensílios culturais que melhor fazem, no âmbito da Educação, o elo entre as estruturas mentais e as figurações sociais, entre a psicogênese e a sociogênese.

Outro aspecto importante é definir como se dá, efetivamente, a reforma curricular em uma *figuração* particular, considerada aqui como a escola médica. Como premissa básica, temos que qualquer processo de reforma curricular representa uma modificação de *figuração*, abarcando as redes de interdependência, bem como os equilíbrios de tensões. Com efeito, avaliar um processo de reforma curricular em uma dada escola médica implica investigar se e como ocorrem modificações de *figuração*, com enfoque no saber, pois, como afirma Elias:

A modificação das figurações humanas liga-se estreitamente à possibilidade de transmitir as experiências de determinadas gerações, como um saber social adquirido. Essa acumulação

social contínua do saber contribui para a modificação da convivência humana e para que se alterem as figurações formadas pelos homens. (Ibid., 2001, p. 38).

Daí que, como corolário, temos que a reforma curricular, em uma *figuração social*, correlaciona-se ao saber e ao modo de pensar a realidade da educação como prática social. Assim, investigar a reforma curricular em uma dada escola médica implica considerar as reformas de pensamento que alteram as figurações sociais, que podem ser expressas em representações discursivas, eivadas de *significado* e *intencionalidade*.

Outra possibilidade da utilização da perspectiva sociológica *eliasiana*, e que decorre do conceito de 'figuração social, refere-se à questão do *poder*. Como, para Elias, a base da formação civilizatória da sociedade e do indivíduo é a rede de relações que os indivíduos mantêm entre si, o poder passa a ter uma configuração conceitual essencialmente relacional. Segundo ele:

A pessoa, individualmente considerada, está sempre ligada a outras de um modo muito específico através da interdependência. Mas, em diferentes sociedades e em diferentes fases e posições numa mesma sociedade, a margem individual de decisão difere em tipo e tamanho. E aquilo a que chamamos "poder" não passa, na verdade, de uma expressão um tanto rígida e indiferenciada para designar a extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas. (ELIAS, 1994, p. 50).

Essa perspectiva permite ver o fenômeno do poder de modo diverso ao da dominação, a qual, já como denunciada por Foucault em sua refutação da hipótese repressiva (FOUCAULT, 2003), não é capaz de dar conta da dimensão microsocial e sutil do poder. De fato, a Cartografia Exploratória da Dimensão do Poder na escala interna (ou da instituição) mostrou que é necessário delimitar a categoria 'poder' em termos microfísicos, para usar a terminologia *foucaultiana*. E a concepção de poder em Elias pareceu-me mais apropriada nesse desiderato.

Mas com respeito ao *poder* é concebível haver uma ligação possível entre as perspectivas teóricas de Bourdieu e de Elias? Um estudo sobre teoria sociológica que faça uma bricolagem entre as duas teorias está por ser feita, e não é objetivo deste trabalho empreendê-la. Contudo uma indicação nesse sentido é importante para trabalhos posteriores em teoria curricular e em teoria da avaliação curricular. Penso que o caminho para tal bricolagem está nos conceitos de '*habitus*' e de '*campo*'. Bourdieu e Elias usam a mesma palavra para designar um fenômeno semelhante. Para Bourdieu '*habitus*' é formalmente definido como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas

cognitivas e avaliatórias que os agentes sociais adquirem através da experiência durável de uma posição no espaço social, e que são utilizadas para apreender o mundo social (BOURDIEU, 2004). Numa palavra, trata-se, ao mesmo tempo, de um sistema de esquemas de percepção e de apreciação das práticas e de um sistema de produção de práticas—um esquema estruturado e estruturante—, exprimindo uma posição social. Para Elias, que teria usado a palavra muito antes de sua popularização por Bourdieu (DUNNING; MENNELL, 1997), *'habitus'* significa basicamente a “segunda natureza” ou saber “incorporado”. Tal conceito, trabalhado de modo mais explícito em sua obra da maturidade “Os Alemães” (ELIAS, 1997), está ligado a uma disposição dos indivíduos ligada aos destinos de uma nação, mudando o *habitus* dos membros de uma nação com o tempo à medida que as vicissitudes e as experiências históricas da nação continuam mudando e acumulando-se, particularmente no que concerne ao processo social de formação do Estado.

Outra possibilidade refere-se ao conceito de ‘poder’ em Elias e ao conceito de ‘capital’ em Bourdieu. Como visto acima, para o primeiro autor, o ‘poder’ nada mais é do que extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, capaz de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas na cadeia de relações sociais. O que se pode esclarecer, nessa definição, com o conceito de ‘capital’ é como um indivíduo pode ocupar uma posição social que lhe dê uma extensão maior da margem de ação relativamente a outros indivíduos. Para Bourdieu, isto se daria por acúmulo de capital em suas várias naturezas. Quanto maior o capital, portanto, maior a extensão especial da margem individual de ação capaz de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas na cadeia de relações sociais. Numa palavra, maior o ‘poder’. E me parece que os dados desta pesquisa, especialmente aqueles relacionados ao Gestor da escola médica pesquisada, apontam para essa bricolagem teórica como forma de dar maior inteligibilidade ao Campo do Poder.

O Mini-Caso 1, que trata do Gestor da escola médica pesquisada, é ilustrativo de que ele ocupa uma posição de *poder* dentro de uma determinada figuração social, a da escola médica, posição essa que foi conformada socialmente por acumulação de capital social. Contudo, essa posição de poder sofre modulação da figuração social maior da universidade, a que está relacionado por interdependência.

Outra aplicação possível da sociologia figuracional de Elias dá-se no conceito de *stakeholder*, que é aquele que tem investimento pessoal, credibilidade, poder, futuro, ou outro capital investido no programa e que, então, pode estar sob algum grau de risco com ele (SCRIVEN, 1991). Guba e Lincoln (1989) identificam, no âmbito da *Avaliação de Quarta Geração*, três grandes classes de atores implicados na intervenção sob avaliação: (1) os agentes, aquelas pessoas envolvidas em produzir, usar e implementar a intervenção avaliada; (2) os beneficiários, aquelas pessoas que tiram proveito de

alguma forma do uso da intervenção avaliada; e (3) as vítimas, aquelas pessoas que são negativamente afetadas pelo uso da intervenção avaliada. A perspectiva *eliasiana* permite avançar o conceito de *stakeholder*, para considerá-lo não apenas em sua referência aos indivíduos, mas também, e principalmente, à pluralidade de indivíduos de uma dada *figuração social*.

Entendo que a abordagem responsiva e construtivista de Guba e Lincoln (1989) é aplicável à captação dos sentidos sobre a realidade, produzidos no âmbito das redes de interdependência de uma dada *figuração social*, por exemplo, uma escola médica. A escola médica como *figuração social* é constituída de indivíduos em interrelações recíprocas em um equilíbrio móvel de tensões. Esses indivíduos podem se agrupar em *figurações sociais* menores que a escola médica e produzir sentidos sobre a reforma curricular em andamento. Por seu turno, a escola médica está inserida em uma *figuração social* maior, a Universidade, cujos membros também são indivíduos em interrelações recíprocas e em equilíbrio móvel de tensões, a produzir sentidos sobre a reforma do currículo médico em andamento. Outra *figuração social* relacionada à produção de sentidos sobre a reforma dos currículos médicos, em relações de interdependência com a escola médica, é a corporação médica, representada por suas entidades representativas (os conselhos de medicina, os sindicatos e as associações de especialidades médicas). Os membros de cada uma dessas *figurações sociais* podem ser entendidos, juntamente com os pacientes e os gestores de sistemas de saúde, como *stakeholders*, ou seja, como implicados nos programas de reforma dos currículos médicos. Para o avaliador é necessário, em todo o processo avaliativo, fazer uma *estratificação social* no cenário avaliado, procurando identificar os *stakeholders*. A *estratificação tradicional*, defendida por Scriven e Guba e Lincoln, em agentes, beneficiários e vítimas, mostrou-se problemática a partir dos dados desta pesquisa, pois um mesmo ator pode ser, simultaneamente, agente, beneficiário e vítima. Assim, deve-se superar aquela *estratificação tradicional dos stakeholders*, e a utilização da perspectiva *eliasiana* pode ajudar nesse desiderato. Para Elias (1997), são inadequados os critérios de *estratificação* que mostram como as pessoas num contexto social são agrupadas quando vistas unicamente, desde a perspectiva da terceira pessoa do plural, como “eles”, metodologicamente adotada pelo investigador. O autor sustenta que as pessoas que estão sendo estudadas têm também suas próprias perspectivas sobre como são agrupadas e *estratificadas*, vendo-se a si mesmas e, mutuamente, das perspectivas da primeira e da terceira pessoas do plural, como “nós” e “eles”. Segue, então, que os critérios de *estratificação* adotados desde a perspectiva do pesquisador devem ser conjugados à imagem que as pessoas que vivem juntas num contexto social específico têm de sua própria posição e da posição de outras pessoas. Transpondo essa conclusão para o processo avaliativo, pode-se propor que, o avaliador deve considerar seus próprios critérios de *estratificação dos stakeholders* do currículo em avaliação com as

perspectivas que os próprios implicados têm sobre sua posição e sobre a posição de outros implicados. Tal posição permite formar um modelo abrangente de avaliação que tenha a chance de ser fecundo, uma vez que, na visão de Elias (2004), a experiência de estratificação pelos participantes é um dos elementos constitutivos da estrutura da estratificação.

Mapear as redes de interdependência é uma das principais tarefas heurísticas da avaliação de currículos médicos, tendo presente que essas redes transcendem as diferentes *figurações*, as quais têm importância similar para o fenômeno estudado, de tal sorte a considerar tanto os aspectos microsociais, que englobariam as *figurações* de pequena dimensão, quanto os aspectos macrosociais, que englobariam as *figurações* de maior dimensão. Segundo Elias (2001, p. 34):

Quando se coloca a tarefa de contribuir para o esclarecimento e a compreensão dos diversos modos como os indivíduos se relacionam uns com os outros, então todas as figurações formadas pelos indivíduos, todos os agrupamentos sociais são equivalentes.

A partir da Sociologia Figuracional de Norbert Elias, formulei as seguintes proposições:

Proposição B: *Toda avaliação de currículo em mudança implica identificar e descrever as características das figurações sociais que estão presentes nos cenários avaliados.*

Proposição B.1: *Toda avaliação de currículo em mudança implica determinar como as figurações sociais se encadeiam umas com as outras na prática do currículo.*

Proposição B.2: *Toda avaliação de currículo em mudança implica descrever a relação entre as ausências e as figurações sociais da escola médica.*

Proposição B.3: *Toda avaliação de currículo em mudança implica descrever a relação entre as emergências e as figurações sociais da escola médica.*

Proposição B4: *Toda avaliação de currículo em mudança implica descrever como as percepções das diversas figurações sociais influenciam a prática curricular.*

Proposição B5: *Toda avaliação de currículo em mudança implica traduzir as percepções das diversas figurações sociais que influenciam a prática curricular.*

9.2 Retorno à lista da bricolagem teórica e novas categorias de avaliação do currículo

Outra tarefa que julguei necessário empreender, com base na exploração empírica do modelo cartográfico foi revisitar a lista 19 (Bricolagem Teórica), conforme pode ser visto na *Ilustração 20*. Nesta ilustração, os retângulos correspondentes à lista 18, já trabalhadas no Capítulo 5, e que não sofreu realimentação com os dados empíricos, foi destacado em cinza claro, enquanto que a lista 7, incluída no POETA após a realimentação, como discutido acima, e a lista 19, realimentada conforme descrito a seguir foram destacados em negro. O movimento da bricolagem efetuado no referido Capítulo 5 é apresentado em linha cinza contínua; o movimento de realimentação do mapa da bricolagem para inclusão da lista 7 (Modos de Poder), discutido acima, é apresentado em linha cinza tracejada; e o movimento da bricolagem para realimentação da lista 19 (Bricolagem Teórica) é apresentado em linha cinza pontilhada. Vale lembrar que a continuidade do processo de navegação no mapa da bricolagem, tudo indica em uma rota aleatória, assinalando metaforicamente a sua não-linearidade, pode aproximar-se de uma imagem de borboleta do atrator de Lorenz da teoria da complexidade (Cf. *Ilustração 8*, p. 211).

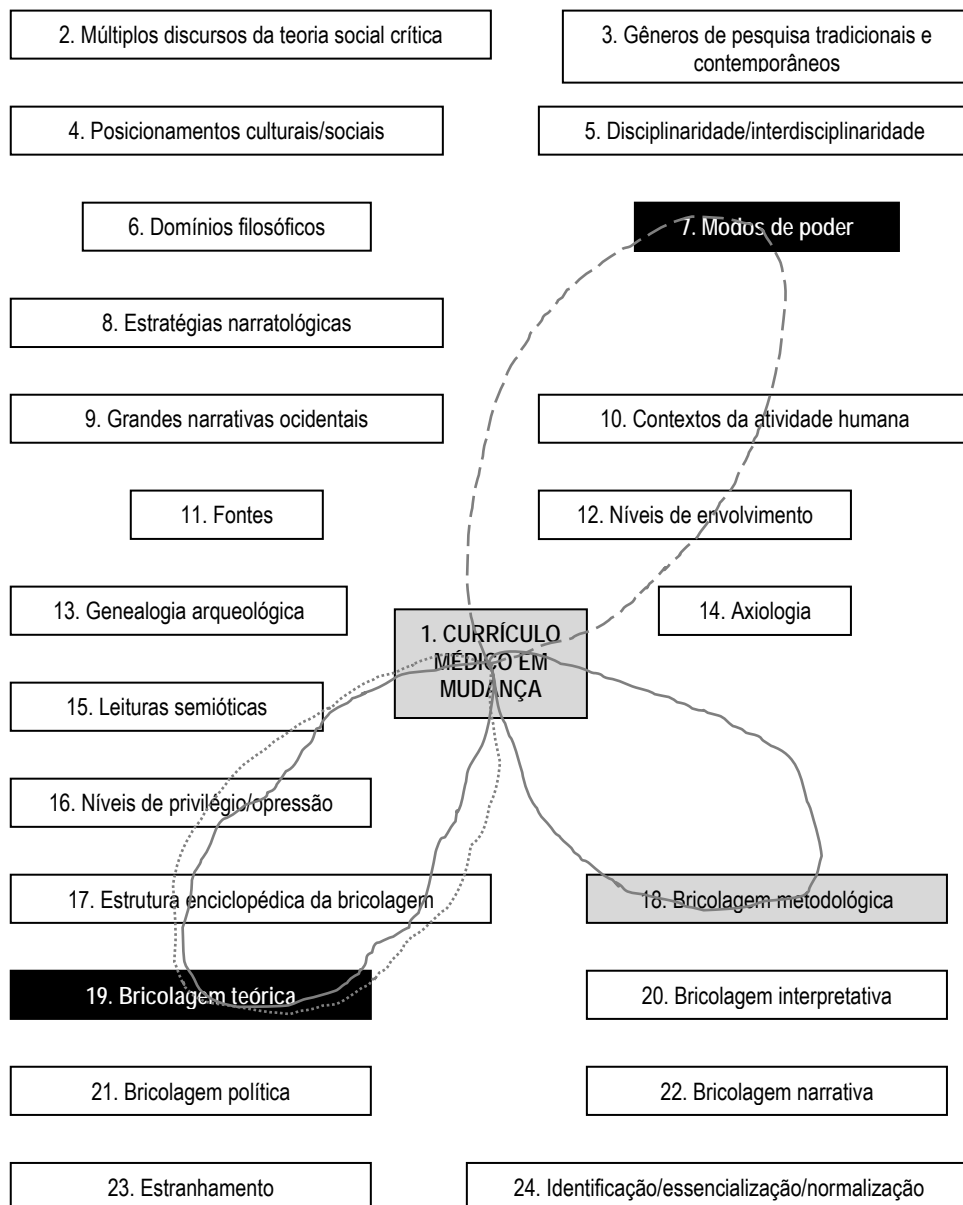


Ilustração 20 – Porta de entrada e mapa possível da bricolagem após realimentação e revisita à lista 19 (bricolagem teórica)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em BERRY, 2007

A realimentação da lista 19 (Bricolagem Teórica) permitiu incorporar ao modelo cartográfico duas novas categorias teóricas, 'paradigma educacional' e 'reflexividade', particularmente úteis para apreender com maior amplitude, respectivamente, no âmbito dos processos de simbolização, os agora chamados campos epistemológico e pedagógico, conforme segue.

9.2.1 Paradigma educacional como categoria de avaliação do currículo

Tanto na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica quanto na Cartografia Exploratória da Dimensão Pedagógica, mostrou-se a pertinência da utilização da categoria 'paradigma educacional'. Bertrand e Valois (2009) estabelecem uma dialética entre a escola e a sociedade entendendo que a organização educativa visa, através de determinados processos, a realização dos fins estabelecidos pela sociedade. Em uma perspectiva declaradamente sistêmica, eles concebem a sociedade como um sistema complexo, constituído de sub-sistemas e de relações em constante mudança, tendendo a uma diversificação e a uma flexibilização crescentes em face da evolução dos interesses, das reflexões e das decisões. O funcionamento da sociedade pressupõe, para a sua análise, três grandes subsistemas que estão encadeados, a saber: (1) o campo paradigmático, que é o espaço onde são definidas as orientações da sociedade; (2) o campo político, que constitui o terreno onde as orientações da sociedade são traduzidas em normas, leis e regras; e (3) o campo organizacional, que constitui a área onde as normas, as leis e as regras são transformadas em práticas. Segundo os autores, através desses três campos, a sociedade é confrontada com três formas de mudança: (1) a reprodução, quando o equilíbrio e a continuidade sistêmicos da sociedade é mantido por mecanismos de controle social integradores e repressivos; (2) a adaptação, quando há modificações das organizações que compõem a sociedade sem modificação dos fins perseguidos, recorrendo-se a mecanismos de aprendizagem e de reforço de determinadas formas de comportamento ou de organização; e (3) a criação ou produção, quando a sociedade é capaz de constituir o seu meio, podendo formar um novo sistema de orientação dos comportamentos ao incidir a mudança sobre o campo paradigmático.

Um dos componentes do campo organizacional é a organização educativa que possui as seguintes características fundamentais: (1) visa certos fins e objetivos que lhe são indicados pelo meio social; (2) consiste num conjunto de atividades ou processos que se desenvolvem no tempo, concretizando a mudança organizacional; (3) possui uma estrutura e atores; e (4) exerce as suas funções num ambiente ou meio. Trata-se de um subsistema aberto, atravessado por forças provenientes de um sistema muito maior que constitui o seu meio, mas, ao mesmo tempo dinâmico e instável, sujeito, portanto à mudança, que pode visar à conservação da estrutura ou do sistema (reprodução), ao reajustamento às perturbações da estrutura ou do sistema sem implicar modificação dos fins estabelecidos exteriormente (adaptação), à modificação da sua finalidade, da sua estrutura e da natureza da sua ação. Reside aí a natureza dialética da relação entre a sociedade e a organização educativa, uma vez que nesta, componente do campo organizacional, se desenvolve uma prática

educativa que é dependente do campo paradigmático e do seu produto, o paradigma sócio-cultural, ao passo que ela também pode contribuir para modificar as orientações da sociedade através da criação ou produção.

O conceito de 'paradigma sócio-cultural', produto do campo paradigmático, é a ponte para o conceito de 'paradigma educacional'. Para Bertrand e Valois (2009, p. 28-29):

Ele constitui um conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e valores que englobam uma concepção do conhecimento, uma concepção das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza, um conjunto de valores e de interesses, uma forma de executar, um significado global da actividade humana que definem e delimitam para um determinado grupo social, a dimensão possível do seu campo de acção e da sua prática social e cultural, assegurando, assim, a sua coerência e relativa unanimidade.

O paradigma sócio-cultural delimita, portanto, o que pode ser apreendido e o que vale a pena ser compreendido, regulando a organização educativa no sentido de que estas dependem das orientações definidas pelo campo paradigmático, e que são traduzidas em normas e leis pelo campo político que instituem a organização educativa. Esta, por outro lado, como todo sistema ou subsistema cultural, tem a propriedade de se auto-organizar e de procurar uma forma de organização que possa resistir às forças exógenas dominantes, fato já assinalado em Giroux (2001), podendo, então propor contra-paradigmas sócio-culturais que se opõem ao e procuram substituir o paradigma dominante. Com efeito, a organização educativa, segundo o paradigma educacional escolhido, assume a função de reprodução, de adaptação ou de transformação. Mas que é paradigma educacional?

Partindo do pressuposto de que a organização educativa caracteriza-se, ao mesmo tempo, pelos fins que procura alcançar e pelas atividades escolhidas para concretizar esses fins, Bertrand e Valois (2009) definem 'paradigma educacional' como o conjunto de fins e de funções definidos pela sociedade ou pela organização educativa, correspondendo à dimensão normativa associada à reflexão pedagógica, e de atividades necessárias para concretizar aqueles fins e funções, correspondendo à dimensão exemplar associada à prática pedagógica. Portanto, através das dimensões normativa e exemplar, o paradigma educacional exprime o movimento dialético entre a escola e a sociedade, e entre o paradigma sócio-cultural e as práticas pedagógicas.

Ele constitui, então, um conjunto de funções tendo em vista a realização de fins específicos. Os fins e as funções orientam a reflexão pedagógica e é aí que reside a dimensão normativa do paradigma educacional. Por outro lado, o paradigma educacional é constituído por objetivos, estratégias e tácticas que explicitam o «como proceder». Ele é, de certa forma, exemplar, uma vez que é um agrupamento de exemplos e de modalidades que regem a acção educativa. (BERTRAND; VALOIS, 2009, p. 38).

As funções associadas ao paradigma educacional são cinco:

- **Geral:** A função de uma organização educativa vista no seu conjunto, unindo-se analogicamente à do significado global de um paradigma sócio-cultural; sintetiza e resume de alguma forma o paradigma educacional num projeto central que descreve em termos de mudança.
- **Epistemológica:** A forma de conhecimento que transmite, explícita ou implicitamente, ou que aspira transmitir uma organização; contribuição para a criação de um modo de conhecimento, forma de apreender a realidade.
- **Cultural:** Difusão de um modelo de criatividade, ou seja, de uma forma de mudar a realidade; difusão de imagem do que deveria ser a cultura; difusão de uma imagem da pessoa; difusão dos valores e interesses a promover.
- **Política:** Favorecer um tipo de política conforme às orientações do campo paradigmático traduzidas em normas, leis e regras pelo sistema político dominante ou facilitar uma oposição às normas, leis e regras dominantes quando se tratar de um contra-paradigma; difusão de um modelo de tomada de decisão.
- **Econômica e social:** Transmissão ou contestação de uma concepção das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza; transmissão ou contestação de uma forma de executar; apresentação de uma imagem da permanência, da adaptação ou da transformação societal.

Os autores identificam cinco paradigmas educacionais que lhes parecem mais representativos, a saber: (1) racional, centrado na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes; (2) tecnológico, centrado na utilização da tecnologia educacional; (3) humanista, que visa o crescimento da pessoa; (4) sócio-interacional, preocupado essencialmente com a abolição da exploração entre os homens; e (5) inventivo, centrado na criação de comunidades de pessoas. Os paradigmas racional e tecnológico derivam do paradigma sócio-cultural dominante, o paradigma industrial. Os paradigmas educacionais humanista, sócio-interacional e inventivo derivam, respectivamente, dos seguintes contra-paradigmas sócio-culturais: (1) paradigma existencial, que define uma sociedade centrada na pessoa; (2) paradigma da dialética social, que define novas sociedades como a sociedade sem classes e a sociedade auto-gerida; e (3) paradigma simbiossinérgico, que define as novas comunidades.

Cada um dos cinco paradigmas educacionais é descrito em relação às suas funções no *Quadro 34*.

Quadro 34 – Descrição dos paradigmas educacionais

FUNÇÕES	PARADIGMAS EDUCACIONAIS				
	RACIONAL	TECNOLÓGICO	HUMANISTA	SÓCIO-INTERACIONAL	INVENTIVO
Geral	Transmitir um saber pré-determinado (conhecimentos, modos de pensar, estruturas cognitivas); contribuir para a permanência das orientações da sociedade industrial	Contribuir para transformar a educação em ciência; produzir um ser tecnológico; pessoa ativa, considerando inúteis as rumações do espírito e preferindo descobrir a sua eficácia na retração imediata das suas experiências; organizar de uma forma eficaz a comunicação do saber; assegurar uma aprendizagem eficaz; escolher as formas e estratégias de comunicação apropriadas; contribuir para manter a sociedade industrial	Concentra-se no desenvolvimento da pessoa para que ela se sinta bem na sua pele e possa funcionar plenamente; favorecer a criação de uma sociedade centrada na pessoa	Abolir as relações dominantes/dominados, professores/alunos; contestar os atuais sistemas social e escolar; criar instituições reguladas a partir da base; desmascarar uma falsa visão das relações de produção; mostrar a transversalidade das instituições e das organizações; favorecer o aparecimento de uma sociedade auto-gerida	Desenvolver nas pessoas e comunidades a sua capacidade de invenção social e de criação de novas instituições sociais; descobrir o significado e as conseqüências dos projetos e criar as situações futuras e os modos de intervenção capazes de atualizá-los; contribuir para a simbiossinergia da heterogeneidade das pessoas e das comunidades, isto é, contribuir para o conhecimento da complementariedade das diferenças na união fundamental e vital das pessoas e da totalidade do universo e no poder cumulativo das iniciativas de todos; contribuir, assim, para o advento das novas comunidades e para o desaparecimento das sociedades industriais

Fonte: BERTRAND; VALOIS, 2009

Quadro 34 – Descrição dos paradigmas educacionais (continuação)

FUNÇÕES	PARADIGMAS EDUCACIONAIS				
	RACIONAL	TECNOLÓGICO	HUMANISTA	SÓCIO-INTERACIONAL	INVENTIVO
Epistemológica	Transmitir uma verdade única, objetiva, regularizada e reguladora; apresentar a ciência como modelo de conhecimento; transmitir a estrutura hierárquica das ciências e dos conhecimentos	Promover o modo racional do conhecimento	Promover uma concepção do conhecimento centrada na subjetividade e na qualidade do ser; substituir o saber ter, aquisição de conhecimentos, pelo saber ser, organicidade das aquisições	Propor a análise institucional como método de análise para esclarecer as verdadeiras relações mantidas com as instituições; dar ênfase às instituições sociais, econômicas e políticas da observação sociológica; reconhecer a transversalidade das instâncias políticas, ideológicas e econômicas; trabalhar em verdadeiros meios de trabalho para compreender melhor a relação entre os conhecimentos e a organização da sociedade	Promover o modo simbiótico de conhecimento que postula a união do observador e do observado e a identidade das “forças” presentes num e noutro; permitir o colocar-se à escuta; desenvolver uma consciência crítica da situação da pessoa no universo; valorizar o saber situar-se e o saber tornar-se; dar a compreender que nenhuma parte pode ser definida nem pode ter sentido senão a partir do todo
Cultural	Iniciar o indivíduo na idéia de progresso, de produção e de consumo; veicular o progresso econômico, científico e tecnológico como imagem da criatividade; apresentar as relações humanas segundo a estratégia do mercado; transmitir a imagem do indivíduo oportunista, materialista, conformista, centrado na ordem existente	Transmitir o desenvolvimento tecnológico e a utilização de tecnologias como imagem da criatividade	Promover, como modelo de criatividade, a criatividade subjetiva, expressão do eu, a comunicação, a alegria, o amor; propor uma “nova” imagem da pessoa na qual esta é livre interiormente para se movimentar em qualquer direção e optar livremente pelo processo transformador que é, para dessa forma alcançar uma vida plena; criar uma pessoa aberta à experiência, orientada para o momento presente, criadora, confiante no seu organismo, possuidora de um sentimento de liberdade total	Propor a permanência da situação auto-gestionária como modelo de criatividade; não veicular nenhum modelo de sociedade; ser anti-ideológico; conceber a pessoa como um ser social; conceber a pessoa como aquele que está sempre em situação de transformar a ordem estabelecida; definir a pessoa pela sua relação com os outros; falar preferencialmente de pessoas em vez da pessoa; conceber a liberdade como um produto social e coletivo; conceber a autonomia das pessoas como condição e finalidade da auto-gestão	Promover a simbiossinergia da heterogeneidade como modelo da criatividade, isto é, reconhecer a complementariedade das diferenças na união fundamental e vital da pessoa e da totalidade do universo e no poder cumulativo das iniciativas de todos em projetos comunitários e cósmicos; deve apresentar uma imagem da pessoa que seja a de pessoa completa, a de “holon”, ou seja, a pessoa única e ao mesmo tempo totalidade, unida aos “outros” para constituir um <i>nós</i>

Quadro 34 – Descrição dos paradigmas educacionais (continuação)

FUNÇÕES	PARADIGMAS EDUCACIONAIS				
	RACIONAL	TECNOLÓGICO	HUMANISTA	SÓCIO-INTERACIONAL	INVENTIVO
Política	Contribuir para manter uma estrutura social oligárquica; legitimar uma concepção da democracia onde as decisões importantes sejam tomadas por uma minoria em nome da maioria	Atomizar e desideologizar os debates, problemas e questões sociais; perpetuar uma concepção oligárquica de democracia; promover o especialista como fundamento de qualquer modelo de decisão de solução de problemas	Criticar a forma como a dita sociedade democrática trata as pessoas; devolver o poder à pessoa	Conceber as instituições políticas reguladas a partir da base; criticar e substituir uma forma de democracia ao serviço da classe dirigente; facilitar o aparecimento de uma sociedade auto-gerida pela análise institucional da organização escolar	Propor como modelo de tomada de decisão um mutualismo não hierárquico
Econômica e Social	Relativizar a importância do aluno enquanto pessoa; otimizar a inclinação do aluno enquanto futuro trabalhador; promover as capacidades intelectuais; contribuir para a reprodução da divisão social do trabalho; promover a legitimidade da ordem estabelecida e dos valores aí veiculados; adaptar o indivíduo à sociedade	Ostentar uma aparente neutralidade ao abster-se de qualquer crítica normativa; promover o como fazer a eficácia, o controle e a economia; veicular uma imagem mecanomórfica da pessoa	Levar a ordem social dominante a centrar-se na pessoa; criticar as estruturas autoritárias	Efetuar uma análise institucional social; realizar a auto-gestão social, isto é, fazer participar ao máximo todas as pessoas nos processos de produção; impedir que as pessoas sejam alienadas ou tenham atividades que lhes sejam estranhas; eliminar a burocracia	Levar as pessoas a envolverem-se em todos os meios de vida e de trabalho para aí promover as condições necessárias para que as outras igualmente se envolvam; voltar a situar o desenvolvimento da pessoas no desenvolvimento das comunidades e o desenvolvimento das comunidades no desenvolvimento das pessoas; promover a participação na simbiossinergia do mundo

Fonte: BERTRAND; VALOIS, 2009

A perspectiva teórica trazida por Bertrand e Valois é útil para a avaliação curricular em duas direções. A primeira delas concerne a uma ampliação do poder heurístico do campo epistemológico, somando-se às categorias racionalidade e problemática. Os autores delimitaram de tal modo o conceito em termos de funções, especificando detalhadamente cada um dos paradigmas relativamente a elas, que o seu uso heurístico é facilitado. Pode-se, com recurso a esse detalhamento, tentar identificar as tendências paradigmáticas subjacentes aos currículos médicos no âmbito das escolas médicas como organizações educativas. Há possibilidade de identificar o paradigma educacional hegemônico, bem como contra-paradigmas nos currículos avaliados. No estudo de caso empreendido nesta pesquisa, identificamos uma tendência à hegemonia do paradigma educacional racional e a emergência do paradigma educacional humanístico, conforme descrito na Cartografia Exploratória da Dimensão Pedagógica.

A segunda direção diz respeito a uma melhor explicitação dos processos de mudança educacional incidindo sobre os currículos. No pólo teórico do presente trabalho havia delimitado três níveis de processos de mudança, segundo Goodson (2008): (1) a invenção que compreende a formulação da mudança; (2) a legislação que compreende o estabelecimento da mudança como política; e (3) a mitologização que compreende a mudança estabelecida ou permanente. Trata-se de uma caracterização do grau processual da mudança, portanto, à qual acrescento uma caracterização da mesma quanto à sua natureza, também em três níveis (BERTAND; VALOIS, 2009):

- **Reprodução:** Quando a organização educativa efetua mudanças operacionais nas suas modalidades de funcionamento e se contenta com as orientações e normas impostas pelo campo político, contribuindo para manter a ordem estabelecida pela classe dominante.
- **Adaptação:** Quando a organização educativa efetua mudanças no interior das estruturas em resposta a exigências econômicas e políticas ou quando critica os seus modos e estratégias de funcionamento, sem questionar as orientações que emanam do paradigma sócio-cultural dominante.
- **Transformação:** Quando a organização educativa muda as práticas pedagógicas associadas às normas do campo político, que dependem do paradigma sócio-cultural dominante, contribui para a transformação radical da sociedade.

No caso estudado, as evidências sugerem uma mudança do tipo adaptação, que está em processo de legislação.

A partir das contribuições de Bertrand e Valois, formulei as seguintes proposições:

Proposição C: Toda avaliação de currículo em mudança é objetivamente uma análise das tendências de paradigma educacional subjacentes ao currículo.

Proposição D: Toda avaliação de currículo em mudança é objetivamente a determinação da natureza da mudança educacional, em termos de reprodução, adaptação e transformação.

9.2.2 Reflexividade e delimitação da recursividade docente

A partir da análise do Mini-Caso 9, analisado na Cartografia Exploratória da Dimensão Pedagógica, o qual trata do Programa de Desenvolvimento Docente da escola médica pesquisada, foi necessário indicar uma categoria adequada à análise do trabalho e da formação docente, visando à delimitação da categoria 'recursividade' da teorização curricular pós-moderna do currículo em William Doll Jr. Os dados empíricos sugerem que esta última categoria é abrangente, requerendo-se uma especificação do ato recursivo empreendido pelos docentes sobre seus saberes e ação educativos. Minha perspectiva é que a categoria 'reflexividade' é elucidativa nesse sentido.

Libâneo (2002) aborda o significado da 'reflexividade' e seus vários entendimentos aplicados à formação de professores, envolvendo a capacidade e a competência reflexiva no exercício profissional, procurado escapar a concepções reducionistas, mapeando os problemas concernentes ao tema e sugerindo pistas para o aprofundamento de estudos. Quanto ao termo, ele identifica três tipos distintos de 'reflexividade':

- A 'reflexividade' como consciência dos atos próprios, ou seja, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de pensar-se sobre si mesmo, pensar sobre o conteúdo da própria mente.
- A 'reflexividade' como reflexão sobre as situações práticas, constituindo-se, pois como algo imanente à ação, ao sistema de significados decorrente da própria experiência.
- A 'reflexividade' como reflexão dialética, onde há uma realidade dada, independente da reflexão própria, mas que pode ser por ela captada, constituindo-se como construção teórico-prática.

Por outro lado, partindo do mapeamento das concepções atuais sobre o termo no âmbito de estudos sobre formação de professores, o autor sugere dois tipos básicos e relativamente opostos de 'reflexividade': a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. Embora sejam tipos distintos de acepções, eles têm origens epistemológicas na modernidade e, dentro dela, no iluminismo, cuja crença básica assenta na supremacia da razão. Ademais, o contexto econômico e social é o mesmo para ambas as orientações teóricas da reflexividade, cada visão interpretando-o de formas diferentes conforme interesses políticos e ideológicos.

Seguindo-se a essa menção a vários entendimentos de reflexividade, Libâneo mira outras possibilidades teóricas e práticas de inserção da reflexividade no trabalho formativo de professores. Ele propõe, particularmente o desenvolvimento simultâneo, por parte dos professores, de três capacidades:

- Capacidade de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente.
- Capacidade de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula.
- Capacidade de consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares.

Nesse sentido, e para evitar as visões reducionistas, ele sugere a necessidade de uma teoria mais abrangente para pensar-se a formação docente, tendo em vista quatro requisitos: (1) uma cultura científica crítica como suporte teórico ao trabalho docente; (2) conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; (3) uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; e (4) uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais. Ele reconhece na teoria sócio-histórica da atividade, particularmente na teoria da atividade histórico-cultural de Vigotsky, Léntiev e Lúria, o arcabouço matricial que permite juntar esses requisitos inerentes à prática do professor num todo harmônico:

Ela possibilita compreender a formação profissional de professores a partir do trabalho real, a partir das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum que se tem sobre formação que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras. (LIBÂNEO, 2002, p. 74).

As contribuições de Libâneo permitiram-me formular a seguinte proposição aplicável à avaliação da recursividade docente no âmbito do modelo cartográfico aqui proposto:

***Proposição E:** Toda avaliação da recursividade docente é objetivamente a avaliação do modo como se permite o desenvolvimento das seguintes capacidades reflexivas: (1) de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente; (2) de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula; e (3) de consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares.*

9.3 Desenho arquitetural do modelo cartográfico revisitado

As discussões preliminares acima efetuadas apontam para uma revisão do modelo cartográfico proposto no Capítulo 6, com base na realimentação da prática avaliativa, permitiram encetar a ação G de Dutra (2008), revisando-se as bases teóricas do modelo, particularmente no que concerne às suas categorias, ensejando seu aperfeiçoamento. Ademais das categorias discutidas acima, neste capítulo, duas outras foram incorporadas, tendo já sido apresentadas no Capítulo 4, que trata do pólo epistemológico, a saber: 'esfera pública' e 'luta por reconhecimento', demandadas, respectivamente, da análise dos Espaços Colegiados de Deliberação e Relações de Poder Dentro do Currículo, na Cartografia Exploratória da Dimensão do Poder, e da análise do Estatuto dos Saberes no Âmbito do Currículo, na Cartografia Exploratória da Dimensão Epistemológica. A primeira, tratada na discussão sobre o Modelo do Agir Comunicativo em Jürgen Habermas, como forma de organizar a busca de consensos possíveis para uma 'democracia de alta densidade', e a segunda, tratada na discussão sobre o Modelo da Luta Por Reconhecimento em Axel Honneth, como forma de delimitar com mais precisão a categoria 'resistência'. Com efeito, o modelo cartográfico de avaliação curricular em Educação Médica passa, após a realimentação da bricolagem e a formulação de novas proposições teóricas, ter o desenho arquitetural do *Quadro 35*.

Quadro 35 – Modelo cartográfico de avaliação de um currículo médico após realimentação da bricolagem com os dados do estudo de caso exploratório

CURRÍCULO MÉDICO AVALIADO:			
Intercurrículo	<p>A) Tarefas teórico-explicativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proceder à sociologia das ausências 2. Proceder à sociologia das emergências 3. Determinar a natureza da mudança educacional em curso (reprodução, adaptação ou transformação) 4. Determinar o grau processual das mudanças (invenção, legislação ou mitologização) 		
	<p>EXTERNO Campo do Poder (EP_{OD}): Mecanismos Ideológicos Padrões de Resistência (Luta por Reconhecimento) Campo <i>Habitus</i> Capital</p>	<p>EXTERNO Campo Epistemológico (EE): Racionalidade Problemática Paradigma Educacional</p>	<p>EXTERNO Campo Pedagógico (EP_{ED}): Riqueza Recursão (Reflexividade) Relações culturais Relações pedagógicas Rigor</p>
	Figuração Social ₁	Figuração Social ₁	Figuração Social ₁
	Figuração Social ₂	Figuração Social ₂	Figuração Social ₂
	Figuração Social _n	Figuração Social _n	Figuração Social _n
	<p>INTERNO Campo do Poder (IP_{OD}): Mecanismos Ideológicos Padrões de Resistência (Luta por Reconhecimento) Campo <i>Habitus</i> Capital</p>	<p>INTERNO Campo Epistemológico (IE): Racionalidade Problemática Paradigma Educacional</p>	<p>INTERNO Campo Pedagógico (IP_{ED}): Riqueza Recursão (Reflexividade) Relações culturais Relações pedagógicas Rigor</p>
	Figuração Social ₁	Figuração Social ₁	Figuração Social ₁
	Figuração Social ₂	Figuração Social ₂	Figuração Social ₂
	Figuração Social _n	Figuração Social _n	Figuração Social _n
	<p>PESSOAL Campo do Poder (PP_{OD}): Mecanismos Ideológicos Padrões de Resistência (Luta por Reconhecimento) Campo <i>Habitus</i> Capital</p>	<p>PESSOAL Campo Epistemológico (PE): Racionalidade Problemática Paradigma Educacional</p>	<p>PESSOAL Campo Pedagógico (IP_{ED}): Riqueza Recursão (Reflexividade) Relações culturais Relações pedagógicas Rigor</p>
	Figuração Social ₁	Figuração Social ₁	Figuração Social ₁
	Figuração Social ₂	Figuração Social ₂	Figuração Social ₂
	Figuração Social _n	Figuração Social _n	Figuração Social _n
	<p>B) Tarefas crítico-normativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Traduzir as representações sociais 2. Buscar consenso em espaços de democracia participativa de alta densidade (esfera pública) 		

O quadro acima representa uma síntese morfológica desta pesquisa, com uma integração arquitetural das categorias definidas *a priori* no pólo teórico (Capítulo 5) com as categorias demandadas pela exploração empírica do modelo cartográfico de avaliação curricular em Educação Médica (Capítulo 8). Quando comparado ao modelo prévio ao estudo de caso exploratório desenhado no pólo morfológico (Capítulo 6) (Cf. *Quadro 20*, p. 285), percebe-se que o nível fenomênico educacional está contemplado nas escalas 'externa' e 'interna', enquanto que o nível fenomênico educacional é abarcada pelas escalas 'interna' e pessoal'. Esses níveis fenomênicos podem ser captados na prática empírica através do 'intercurrículo'. O modelo amplia as possibilidades de mapas a serem cartografados, havendo tantos mapas quantas forem as figurações sociais identificadas na prática avaliativa. Permanecem fixos os números de escalas (externa, interna e pessoal) e de processos de simbolização (campos do poder, epistemológico e pedagógico). O avaliador de currículo poderia, então, continuar a focar seu trabalho heurístico em tantos mapas quantos fossem necessários, a depender das questões, problemas ou preocupações que demandaram a avaliação, tendo apenas o cuidado de proceder à investigação cuidadosa das figurações sociais implicadas no currículo. Ademais, o enfoque teórico-explicativo está inscrito na cartografia dos mapas possíveis, com recurso à 'sociologia das ausências' e à 'sociologia das emergências', enquanto que o enfoque crítico-normativo é trabalhado nas tarefas de 'tradução' e na busca de consenso em espaços de democracia participativa de alta densidade, organizados em torno da esfera pública. No âmbito do campo do poder, especial atenção deve ser dada à sua conformação em termos de capital e ao *habitus* dos agentes implicados. Luta por reconhecimento deve ser procurada nesse campo, como faceta da resistência, particularmente no que diz respeito aos saberes e práticas sujeitados no processo de conformação do currículo pré-ativo e interativo. Com respeito ao campo epistemológico, uma consideração adicional deve ser feita com respeito aos paradigmas educacionais subjacentes ao currículo (hegemônico e contra-hegemônicos), que podem assinalar tendências de mudança no sentido da reprodução, da adaptação ou da transformação. No campo pedagógico, a reflexividade docente deve ser analisada, particularmente em programas de desenvolvimento docente, empreendidos para dar sustentabilidade à mudança curricular. O modelo continua a prever a determinação do grau processual das mudanças no âmbito do enfoque teórico-explicativo, em três etapas: invenção, legislação ou mitologização.

10 CONCLUSÕES

Para fecharmos o presente trabalho, retomo as questões problematizadoras indicadas na Introdução, a fim de, ao respondê-las, com recurso à pesquisa metodológica empreendida, sustentar a tese.

A primeira questão problematizadora foi a seguinte: Que matrizes epistemológicas subjacentes ao campo da Avaliação Educacional são adequadas para orientar a constituição do currículo médico como objeto científico, no âmbito dos processos de avaliação que o têm como escopo de investigação? No desiderato de respondê-la, parti do *espaço metodológico quadripolar* proposto em Bruyne *et al* (1977) e da *concepção pragmática de investigação* científica de Dutra (2008) para descrever como a avaliação, enquanto disciplina científica, conforma modelos heurísticos avaliativos. Isto foi objeto de investigação no âmbito do pólo epistemológico, descrita no Capítulo 2 deste trabalho, e que incluiu a ação A do modelo de investigação proposto por Dutra (2008). Utilizei os aportes da epistemologia histórica de Gaston Bachelard, com recurso, principalmente, a três categorias essenciais propostas por esse autor: 'recorrência histórica', 'obstáculo epistemológico' e 'perfil epistemológico'. Através dessas categorias, fiz uma análise filosófica espectral do campo da Avaliação, através do qual se pôde auferir a ação psicológica efetiva dos diversos paradigmas no âmbito da Avaliação. Parti da obra de três autores que refletiram sobre as suas bases epistemológicas em um momento recente de sua história, identificando o espectro de paradigmas de pesquisa que reorientaram o movimento histórico da pesquisa avaliativa na modernidade para superar cada obstáculo epistemológico, que consistiu nas matrizes positivista, pós-positivista e construtivista. O espectro identificado caracterizou um perfil epistemológico para o campo da avaliação, perfil esse que agrupa os modelos de avaliação educacional em uma tipologia que se pode denominar de *epistemológico-histórica*, com referência ao pensamento epistemológico de Bachelard. No positivismo, agrupam-se, de forma exemplar, os modelos da "pantometria moderna" (LIMA, 2008), com a Psicometria e a Docimologia; no pós-positivismo, o modelo *tyleriano* e da avaliação centrada em objetivos, as formulações de Cronbach e o modelo CIPP de Stufflebeam; no construtivismo, os modelos responsivo de Stake e naturalista de Guba e Lincoln.

Analisei, ainda, a recorrência histórica do campo da Avaliação, enfocando os principais modelos propostos, para identificar as rupturas epistemológicas que ocorreram, no desiderato serem superados determinados obstáculos epistemológicos. Seguindo um trabalho recente de pesquisa sobre a epistemologia da Avaliação realizado neste Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (LIMA, 2008), que tivera identificado sete rupturas epistemológicas no campo da Avaliação, identifiquei uma oitava ruptura epistemológica que tentou superar a “metáfora da fábrica”, obstáculo epistemológico verbal ao desenvolvimento científico da Avaliação, que emergiu poderosamente, no século XIX, da convergência da racionalidade instrumental iluminista com o capitalismo industrial. Essa metáfora pode, nos termos de Bachelard (1996), ser identificada como o mais persistente obstáculo epistemológico ao desenvolvimento da Avaliação como disciplina científica. Esta é, pois, constituída como instrumento de dominação no âmbito da prática curricular, sendo matriciada pela a racionalidade científica moderna, cuja deficiência em dar conta da superação daquele obstáculo epistemológico restou sugerida. Indiquei que as formulações de Scriven iniciaram a guinada em direção ao paradigma construtivista em Avaliação, que teve na *Avaliação Responsiva* de Stake e na *Avaliação de Quarta Geração* de Guba e Lincoln como abordagens exemplares, que caracterizaram a oitava ruptura epistemológica.

Não obstante, partindo do diagnóstico do tempo presente, marcado pelo capitalismo tardio, e considerando a emergência da perspectiva emancipatória no campo da Avaliação, representada pela *Empowerment Evaluation* de David M. Fetterman, pela *Avaliação Inclusiva* de Donna M. Mertens e pela *Avaliação Emancipatória* de Ana Maria Saul, identifiquei os sinais da emergência de uma nona ruptura epistemológica a demandar uma abordagem *crítica* de Avaliação, visando à superação da “metáfora da fábrica” como obstáculo epistemológico verbal. Houve a necessidade de explicitar qual ou quais as perspectivas teórica(s) que, enquadradas em uma matriz epistemológica crítica, pudesse(m) sustentar aquela abordagem.

Sob o rótulo geral de ‘teoria crítica’, pode-se definir, nos termos de Guba (1990) e Lincoln e Guba (2005), um paradigma de pesquisa social que pode abrigar várias perspectivas teóricas reunidas, ontologicamente, em torno do *realismo histórico*. Dirigindo minha atenção especificamente para a Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, identifiquei como opções para fundamentar um novo modelo de avaliação (1) a Teoria Crítica dos primeiros *frankfurtianos*—Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, principalmente—; (2) a Teoria Crítica neo-moderna de Jürgen Habermas, filósofo da segunda geração da Escola de Frankfurt; e (3) a Teoria Crítica da Sociedade de Axel Honneth, *frankfurtiano* da terceira geração. Cada uma dessas perspectivas teóricas críticas

procurou atualizar e avançar a orientação para a *emancipação*: os primeiros *frankfurtianos* em relação a Marx; Habermas em relação ao déficit normativo do modelo crítico de Adorno e Horkheimer; e Honneth relativamente ao déficit sociológico da *teoria da ação comunicativa* de Habermas no que concerne à consideração e ao tratamento analítico dos conflitos sociais. Em consequência desse processo, produziu-se uma riqueza conceitual, classificada em diferentes modelos críticos, que tem suscitado um amplo debate entre os especialistas sobre a atualidade e a aplicabilidade dos conceitos produzidos por esses pensadores às Ciências Sociais e da Educação.

Contudo, desde a perspectiva desta pesquisa, considereei que esses modelos de Teoria Crítica, que defini como *modernos*, por sua vinculação à concepção de razão produzida pelo *Esclarecimento*, não deram visibilidade a questões concernentes às relações entre verdade e poder, que têm marcado as perspectivas pós-estruturalistas de reflexão filosófica.

Com efeito, pensei, particularmente, como paradigma de pesquisa social para matriciar a conformação da Avaliação enquanto disciplina científica no tempo presente, em uma Teoria Crítica reconceituada de fim de século, criticada e revisada pelos “pós-discursos” das últimas duas décadas do século XX (KINCHELOE; McLAREN, 2006). Nesse sentido, o problema de pesquisa que se afigurou aqui residiu em explorar a relação entre Teoria Crítica, Pós-Modernismo, Epistemologia e Metodologia da Avaliação Curricular em Educação Médica, no contexto do tempo presente, para a configuração de um novo modelo heurístico de avaliação curricular, descrevendo suas fortalezas e fraquezas na prática empírica. Com efeito, recorri à re-construção das categorias da ciência pós-moderna em Boaventura de Sousa Santos (1989), utilizando particularmente da categoria ‘dupla ruptura epistemológica’, própria do paradigma da *ciência prudente para uma vida decente*, proposto por esse autor, visando uma ciência prudente e um senso comum esclarecido, a partir da noção de ‘conhecimento-emancipação’. Esse paradigma constituiu-se, então, na matriz paradigmática do pólo epistemológico do novo modelo de avaliação curricular em Educação Médica, objeto desta pesquisa de doutoramento, cujas crenças básicas são as seguintes:

- **Ontológicas:** O currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo assenta em uma ontologia realista e crítica que rejeita o essencialismo totalizante, próprio da razão metonímica, e que entende a realidade como sendo influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero cristalizados ao longo do tempo, criando perspectivas multiculturais sobre o mundo.

- Gnosiológicas: A relação entre o pesquisador/avaliador e o currículo como objeto pesquisado/avaliado fundamenta-se em uma concepção hermenêutica e dialética de epistemologia que é antipositivista, mas não anti-científica ou puramente subjetivista, orientada para a segunda ruptura epistemológica, visando um *conhecimento prudente para uma vida decente*.
- Metodológicas: Obter conhecimento válido no campo da Avaliação Curricular pressupõe um pluralismo metodológico para dar conta da complexidade indicada anteriormente, no qual a apreensão da diversidade ontológica do presente constitui a base teórico-explicativa da investigação e o diálogo participativo provê o seu ideal crítico-normativo

A segunda questão problematizadora foi: Que categorias teóricas são essenciais à enunciação sistemática e autônoma do currículo médico como objeto de investigação avaliativa? Para respondê-la, conduzi a investigação do pólo teórico, tratada no Capítulo 3 deste trabalho, e que incluiu a ação B conforme Dutra (2008). Utilizei, seguindo as crenças básicas de paradigma pós moderno de avaliação curricular, a abordagem multirreferencial em pesquisa, que, segundo Ardoino (1998), pretende superar as limitações da linguagem unidimensional na construção dos objetos científicos, da representação sistêmica da complexidade, a qual foi materializada pela bricolagem, empreendida nos domínio teórico e metodológico. Nesse sentido, e visando à construção do currículo como objeto de pesquisa avaliativa, tendo em vista sua natureza complexa enquanto fenômeno educacional/educativo, fiz um questionamento reconstrutivo de categorias pertencentes a cinco quadros teóricos de referência:

- A Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos, particularmente no que concerne a três categorias: a 'sociologia das ausências', a 'sociologia das emergências', a 'tradução' e a 'democracia de alta densidade'. Essas categorias permitiram empreender a análise dos aspectos silenciados do currículo, das potencialidades dos saberes e práticas curriculares existentes, bem como o diálogo entre os diversos saberes sobre o currículo em um espaço de diálogo democrático, participativo e solidário, orientado para a emancipação social, no âmbito da escola médica.
- A Teoria Crítica e Resistência em Educação de Henry Giroux, onde categorias como 'racionalidade', 'problemática', 'ideologia' e 'resistência' foram utilizadas para dar inteligibilidade aos processos de constituição e transformação dos saberes e das práticas curriculares como campo de resistência, em função das relações de poder que impõem ao currículo funções políticas desejáveis a determinados interesses sociais e grupais.

- A Teoria da Mudança Educacional de Ivor Goodson, cujas categorias inerentes aos segmentos do processo educacional, o 'interno', o 'externo' e o 'pessoal', conjugadas à Cartografia Simbólica de Boaventura de Sousa Santos permitiram dar inteligibilidade ao currículo enquanto fenômeno educacional complexo sob a ótica de uma teoria da mudança educacional; e a de Michael Fullan, cujas categorias 'materiais novos ou revisados', de 'novas abordagens de ensino' e 'alteração de crenças' lastrearam as categorias focais dos processos de mudança 'dimensão do poder', 'dimensão epistemológica' e 'dimensão pedagógica'.
- A Perspectiva Pós-moderna do Currículo em William E. Doll Jr., cujas categorias 'riqueza', 'recursão', 'relações' e 'rigor' foram utilizadas para dar inteligibilidade ao currículo como objeto de estudo e, particularmente como critérios para avaliar a qualidade de um currículo a partir de uma matriz pós-moderna.

A terceira questão problematizadora foi: Que modelos de avaliação são pertinentes à enunciação das regras de estruturação, de formação do currículo médico como objeto científico, impondo-lhe certa figura, certa ordem entre seus elementos no concerto do campo da avaliação? No âmbito do pólo morfológico, que foi o foco do Capítulo 4, e que também incluiu a ação B de Dutra (2008), conformei um modelo de avaliação estruturado a partir da Sociologia Cartográfica proposta por Santos, reconstruindo e sistematizando, em sua arquitetura, as categorias desses quadros de referência identificados no pólo teórico.

Uma vez que esta pesquisa teve por recorte temático a Avaliação Curricular, e tendo em vista a necessidade de incorporar o novo modelo à teoria, com a possibilidade de haver, nesse processo, revisões teóricas mais ou menos radicais, julguei ser necessário um marco conceitual de base ao qual o modelo conformado no pólo morfológico pudesse ser incorporado para auferir sua adequação ao objeto a que estava destinado, enquanto ferramenta heurística. Tal marco conceitual foi referido à teorização sobre currículos. Em consequência, para realizar a ação C do modelo de investigação proposto por Dutra (2008), parti da premissa de que a avaliação que tem o currículo por objeto, seguindo a natureza de uma teoria curricular indicada por Ruiz (1996), devia dar resposta às seguintes questões: (1) *epistemológica: Que tipo de conhecimento tem-se de construir?* (2) *política: Quem controla a seleção e a distribuição do conhecimento?* (3) *econômica: Que relação há entre o conhecimento e sua criação e os diversos grupos de poder?* (4) *ideológica: Que conhecimento é mais valorizado pela sociedade?* (5) *técnica: Como possibilitar o acesso ao conhecimento básico, estimado, valioso?* (6) *ética: Que valoração e juízo tem para os implicados e a sociedade o currículo proposto?* (7) *sócio-histórica: Desde que experiências enfocamos o currículo atual?* (8) *estética: Que implicação*

e respeito temos para com os alunos ao ensiná-los um determinado currículo? Os resultados deste trabalho, tanto no que concerne à sua etapa de modelagem, quanto na sua etapa de exploração empírica das categorias, foram, portanto, confrontados com essas questões. Ao final do processo de modelagem, no pólo morfológico, foi demonstrado que o modelo de avaliação curricular proposto daria conta de responder a tais questões.

A quarta e última questão problematizadora foi: Como as matrizes epistemológicas, as categorias teóricas e os modelos de avaliação operam na prática avaliativa com respeito à efetividade dos processos de implantação e de mudança curricular em Educação Médica? Para respondê-la, planejei, no âmbito do pólo técnico, abordado no Capítulo 5, e que incluiu as ações D a E do modelo de Dutra (2008), uma investigação visando à documentação de um processo exploratório e reflexivo de prática de avaliação curricular, sob a forma de *estudo de caso*. Nesse desiderato, o *caso* definido consistiu na implantação do novo currículo de um curso de medicina de uma escola médica situada no interior de um estado do Nordeste brasileiro, que foi objeto de pesquisa avaliativa exploratória com recurso ao novo modelo proposto neste trabalho, cujos resultados foram descritos no Capítulo 8, e que incluiu a ação F de Dutra (2008).

A exploração efetuada a partir do estudo de caso sugeriu que as categorias arquiteturais do modelo, inicialmente propostas, no âmbito da 'escala interna', foram adequadas à apreensão do currículo como objeto de avaliação. Uma categoria, em particular foi pouco explorada, a saber, a 'tradução', uma vez que as relações de poder presentes no cenário de pesquisa, do qual sou ator nativo, limitaram sua utilização. Ademais, a exploração empírica do modelo cartográfico proposto permitiu uma realimentação do Texto como Porta de Entrada (POETA) indicado no pólo teórico deste trabalho, entretecendo-o rumo a uma complexidade crescente na pesquisa avaliativa de currículos médicos. Tal realimentação demandou incluir na reflexão teórica sobre o modelo a lista 7 (Modos de Poder) do mapa da bricolagem. Nesse desiderato, utilizei duas perspectivas sócio-teóricas de reconhecido mérito. A primeira foi a Teoria do Espaço Social e do Poder Simbólico em Pierre Bourdieu, onde categorias como 'campo social', 'capital econômico', 'capital cultural', 'capital político', 'capital simbólico', foram incorporadas para analisar, no âmbito dos processos de simbolização envolvendo os currículos médicos, a conformação e articulação dos interesses sociais e grupais, situados a montante das instituições de formação médica e das coisas instituídas, as quais circunscrevem a conformação daqueles currículos. O principal impacto dessa teoria no modelo cartográfico foi substituir os termos 'dimensão do poder', 'dimensão epistemológica' e 'dimensão pedagógica' pelos termos, respectivamente, 'campo do poder', 'campo epistemológico' e 'campo pedagógico'. A segunda

perspectiva sócio-teórica foi a Sociologia Figuracional de Norbert Elias, cuja categoria 'figuração social' foi tomada como forma de ampliar a concepção corrente de *stakeholder*, permitindo mapear as relações de interdependência e poder no âmbito da conformação do currículo em ação, englobando os níveis macrossocial, microssocial e individual.

Também demandou um retorno à lista 19 (Bricolagem Teórica) para incorporar as seguintes categorias, no que concerne aos processos de simbolização: (1) no campo do poder, a 'esfera pública' e a 'luta por reconhecimento'; (2) no campo epistemológico, o 'paradigma educacional'; (3) no campo pedagógico, a 'reflexividade'.

Por fim, retomo o problema da pesquisa, formulado sob a seguinte questão: *Como a avaliação da efetividade dos processos de implantação e de mudança curricular em Educação Médica pode ser relacionada à Avaliação Educacional como disciplina científica desde o ponto de vista da concepção de seu campo metodológico, e, em última análise, às epistemologias contemporâneas, e qual o padrão empírico de sua aplicação na prática avaliativa?*

Os resultados até aqui analisados permitem-me sustentar a tese de que a avaliação de processos de implantação e mudança de currículos médicos no contexto sócio-histórico do capitalismo tardio deve, para ser capaz de apreender o currículo como fenômeno educacional/educativo complexo, relacionar-se a uma concepção de campo metodológico da Avaliação estruturada, em sua base epistemológica, por um *paradigma crítico*, reconceituado em um contexto pós-moderno. Dessa tese decorre que avaliar a efetividade de um currículo implica explorar a sua contextura espacial, física e simbólica, através da elaboração de mapas cartográficos e mentais capazes de dar conta de explicitar a miríade de representações sociais que estão no entorno e dentro da construção social da prática curricular, efetuando, nesse processo a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e a tradução dessas representações.

Trata-se de uma tese inédita no âmbito da avaliação curricular em Educação Médica no Brasil, onde não há, pelo que pude colher da revisão de literatura no cenário nacional, estudos dirigidos à conformação de modelos dirigidos especificamente à avaliação de processos de mudança de currículos médicos que tenham em conta as Teorias da Educação e do Currículo, bem como a rica história das abordagens em Avaliação. Como mostrei no Capítulo 2, há um único trabalho, o de Jadete Barbosa Lampert, que é pioneiro e representou um grande avanço na avaliação das mudanças em Educação Médica, mas que tem por foco o 'curso médico', aproximando-se mais de uma concepção de avaliação

institucional, embora incorpore elementos próprios do 'currículo'. Ademais, a abordagem da autora carece de uma conformação metodológica que abarcasse a epistemologia, a teorização e método, no âmbito da Educação, do Currículo e da Avaliação, para permitir a conformação de um modelo robusto para aproximar-se à complexidade do currículo médico como fenômeno educacional/educativo complexo, numa visão emancipatória dentro de um contexto pós-moderno, como aqui empreendido.

Contudo novas investigações devem ser realizadas a fim de aprimorar o modelo avaliativo que decorre da tese acima sustentada, a fim de analisar a operacionalidade das categorias inicialmente formuladas no pólo morfológico, bem como aquelas que emergiram da exploração empírica, e que foram incorporadas ao modelo revisto, apresentado no Capítulo 9. Para tanto, as seguintes diretrizes de investigação posteriores são sugeridas:

- Continuar o estudo exploratório no cenário desta pesquisa a fim de melhor definir a aplicabilidade da categoria 'tradução' por atores nativos, procurando compreender os processos que mediam a sua efetividade, particularmente para orientar futuramente os avaliadores encarregados de processos de auto-avaliação curricular.
- Efetuar estudos exploratórios de casos múltiplos tendo por cenários outros cursos de Medicina a fim de auferir se o padrão empírico de operação das categorias do modelo cartográfico aqui proposto se repete em novos cenários, e se novas categorias devem ser incorporadas ao modelo para aumentar sua capacidade heurística.
- Efetuar estudo exploratório do modelo cartográfico tendo por objeto currículos de graduação de outras profissões da área da saúde, a fim de testar as suas categorias arquiteturais em novos objetos que não o currículo médico, e, em consequência, ampliar o seu escopo de utilização como ferramenta avaliativa.
- Efetuar estudo exploratório para investigar a escala 'externa' a fim de auferir se as categorias arquiteturais do modelo cartográfico até aqui identificadas permitem apreender o currículo como objeto de avaliação no nível macrossocial de sua expressão fenomênica; e para determinar se novas categorias devem ser a ele incorporadas.
- Efetuar estudo exploratório para investigar a escala 'pessoal' a fim de auferir se as categorias arquiteturais do modelo cartográfico até aqui identificadas permitem apreender o impacto do currículo no âmbito subjetivo e biográfico dos seus *stakeholders*; e para determinar se novas categorias devem ser a ele incorporadas, particularmente aquelas oriundas da Psicologia da Aprendizagem.

- Sistematizar, após tais estudos exploratórios, um *checklist* para orientar os avaliadores na utilização empírica do modelo cartográfico, tanto nos cursos de graduação em Medicina quanto em outros cursos de graduação na área da saúde, interessados em apreender tais currículos numa perspectiva coerente com sua complexidade e numa perspectiva emancipatória.

Essas diretrizes apontam para a necessidade de reconhecer-se a complexidade do currículo como fenômeno educacional/educativo, que pode ser apreendido pelas possibilidades ilimitadas da *bricolagem*. Também ressalta a premência do alinhamento dos processos avaliativos ao comportamento crítico e à emancipação numa perspectiva democrática, pluralista e solidária. Nesse sentido, a Avaliação deve incorporar uma racionalidade cosmopolita, comprometida com a produção de um conhecimento-emancipação, prudente em sua natureza, capaz de tornar-se um senso comum esclarecido que se oponha a todo tipo de opressão. O que pretendo, enquanto cidadão da Terra, é ser livre, mas, acima de tudo, ver livres os homens, meus irmãos. Como médico, cientista e avaliador, e, sobretudo agora, como educador, minha missão é fomentar a liberdade, pois sem ela é impossível uma existência autenticamente humana. A prática da liberdade, como nos ensinou o velho mestre Paulo Freire, deve ser o escopo de quem educa e de quem se educa com os outros homens, e nesse processo vive e convive na pedagogia mais sublime... a do Amor!

REFERÊNCIAS

- ADAM, P.; HERZLICH, C. *Sociologia da doença e da medicina*. Bauru: EDUSC, 2001, 146 p.
- ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 190 p.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, 254 p.
- AGUIAR, T. *Causalidade e direção do tempo: Hume e o debate contemporâneo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, 177p.
- ALBANESE, M. Problem-based learning: why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills. *Medical Education*, Edinburgh, v. 34, n. 9, p. 729-738, Sept. 2000.
- ALBERT, M. *et al.* Research in medical education: balancing service and science. *Advances in Health Sciences Education*, Dordrecht, v. 12, n. 1, p. 103-115, Feb. 2007.
- ALKIN, M.C.; CHRISTIE, C.A. An evaluation theory tree. In: ALKIN, M.C. (Ed.). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oakes: SAGE Publications, 2004a, p. 381-392.
- ALKIN, M.C.; CHRISTIE, C.A. Evaluation theory tree revisited. In: ALKIN, M.C. (Ed.). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oakes: SAGE Publications, 2004b, p. 381-392.
- ALMEIDA, M.J. A educação médica e as atuais propostas de mudança: alguns antecedentes históricos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2., p. 42-52, mai./ago. 2001a.
- _____. Perspectives on South America: the Latin American contribution to the world movement in medical education. *Medical Education*, Edinburgh, v. 35, n. 8, p. 796-799, Aug. 2001b.
- ALMEIDA, M.J. et al. Implantação das diretrizes curriculares nacionais na graduação em medicina no Paraná. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 156-165, mai./ago. 2007.
- ALMEIDA, M. *et al.* *A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança, tomo I: um olhar analítico*. São Paulo: Hucitec, 1999a, 183p.
- ALMEIDA, M. *et al.* *A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança, tomo II: as vozes dos protagonistas*. São Paulo: Hucitec, 1999b, 434p.
- ALMEIDA-FILHO, N.; PAIM, J.S. Saúde coletiva: uma "nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas? *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 299-316, jun 1998.
- AMARAL, J.L. *Avaliação e transformação das escolas médicas: uma experiência brasileira, nos anos 90, na ordenação de recursos humanos para o SUS*. 113f. Dissertação [Mestrado]. Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- AMIN, Z. et al. Medical education in Southeast Asia: emerging issues, challenges and opportunities. *Medical Education*, Edinburgh, v. 39, n. 8, p. 829-832, Aug. 2005.

ANDLER, D. et al. *Filosofia da ciência*. Rio de Janeiro, 2005, 1039 p.

ANDRADE, L.O.M.; BARRETO, I.C.H.C. Promoção da saúde e cidades/municípios saudáveis: propostas de articulação entre saúde e ambiente. In: MINAYO, M.C.S.; MIRANDA, A.C. (Orgs.). *Saúde e ambiente sustentável: estreitando nós*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002, p. 151-172.

ANTEPOHL, W.; HERZIG, S. Problem-based learning versus lecture-based learning in a course of basic pharmacology: a controlled, randomized study. *Medical Education*, Edinburgh, v. 33, n. 2, p. 106-113, Feb. 1999.

ANTEPOHL, W. *et al.* A follow-up of medical graduates of a problem-based learning curriculum. *Medical Education*, Edinburgh, v. 37, n. 2, p. 155-162, Feb. 2003.

APPLE, M.W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 201 p.

_____. *Ideologia e currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 288 p.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

AROUCA, A.S.S. *O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da Medicina Preventiva*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, 268 p.

ATKINSON, P.; PUGSLEY, L. Making sense of ethnography and medical education. *Medical Education*, Edinburgh, v. 39, n. 2, p. 228-234, Feb. 2005.

BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977, 244 p.

_____. *O novo espírito científico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, 151 p.

_____. *O materialismo racional*. Lisboa: Edições 70, 1990, 261 p.

_____. *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Editorial Presença, 1991, 136 p.

_____. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, 314 p.

_____. *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 2006, 220 p.

_____. *A psicanálise do fogo*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a, 169 p.

_____. *Estudos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008b, 86p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977, 228 p.

BARROWS, H.S.; TAMBLYN, R.M. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company, 1980, 206 p.

BAUER, M.W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-63.

BEAGAN, B.L. Teaching social and cultural awareness to medical students: "it's all very nice to talk about it in theory, but ultimately it makes no difference". *Academic Medicine*, Washington, v. 78, n. 6, p. 605-614, June 2003.

BEAUCHAMP, T. e CHILDRESS, J.F. *Princípios de ética biomédica*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 574 p.

BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1999, 178 p.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes; 2002. 247 p.

BERRY, K.S. Estruturas da bricolagem e da complexidade. In: KINCHELOE, J.L.; BERRY, K.S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 123-148.

BERTHELOT, J.M. *L'Intelligence du social: le pluralisme explicatif em sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990, 249 p.

_____. *Sociologia, história e epistemologia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, 392 p.

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. *Paradigmas educacionais: escolas e sociedades*. 3 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2009, 278 p.

BETANCOURT, J.R. Cross-cultural medical education: conceptual approaches and frameworks for evaluation. *Academic Medicine*, Washington, v. 78, n. 6, p. 560-569, June 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994, 336 p.

BOLTANSKI, L. *As classes sociais e o corpo*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, 179 p.

BONAFÉ, J.M. Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica. In: ANGULO, J.F.; BLANCO, N. (Coods). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994, p. 161-188.

BONNER, N.T. *Becoming a physician: medical education in Britain, France, Germany, and the United States, 1750-1945*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1995, 412 p.

_____. *Iconoclast: Abraham Flexner and a life in learning*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2002, 376 p.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press, 1988, 344 p.

_____. *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press, 1990, 333 p.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996, 224 p.

_____. Coisas ditas. São Paulo: 2004, 234 p.

_____. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007a, 556 p.

_____. A economia das trocas simbólicas. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007b, 361 p.

_____. O poder simbólico. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007c, 322 p.

_____. Outline of a theory of practice. 24th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 248 p.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L.J.D. An invitation to reflexive sociology. Chicago: University of Chicago Press, 1992, 348 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde da família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial. Brasília: Ministério da saúde, 1997, 34 p.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Organização Panamericana da Saúde. PROMED – Programa de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde, 2002. (Edital de Convocação).

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução N° 4/01. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina. In: ALMEIDA, M.J. (Orgs.). Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área da saúde. Londrina: Rede UNIDA, 2003, p. 01-07.

_____. AprenderSUS: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde. Brasília; Ministério da Saúde, 2004a, 20 p.

_____. Ver SUS Brasil: Caderno de Textos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b, 299 p.

_____. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Portaria Interministerial n° 2.101, de 03 de novembro de 2005. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde – para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 nov. 2005a.

_____. Portaria Interministerial n° 2.118, de 03 de novembro de 2005. Institui parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na área da saúde. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 nov. 2005b.

_____. Pró-Saúde: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005c, 80 p.

_____. A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a, 531 p.

_____. Política nacional de atenção básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2006b, 61 p.

_____. A aderência dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia às Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Saúde, 2006c, 162 p.

_____. Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007a, 56 p.

_____. Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília: Ministério da Saúde, 2007b, 87 p.

BREILH, J. Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, 317 p.

BRIANI, M.C. O ensino médico no Brasil está mudando? *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 73-77, set./dez. 2001.

_____. História e construção social do currículo na educação médica: a trajetória do curso de medicina da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. 210f. Dissertação [Mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2003.

BRUYNE, P. *et al.* Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, 251 p.

BUNGE, M. *Causality and modern science*. 4th ed. New Brunswick: Transaction Publishers, 2009, 417 p.

BUSS, P.M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C.M. *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003, p. 15-38.

CALLAHAN, D. *Setting limits: medical goals in an aging society*. Georgetown: Georgetown University Press, 1995a, 276 p.

_____. *What kind of life: the limits of medical progress*. Georgetown: Georgetown University Press, 1995b, 320 p.

CALLAHAN, C.A. *et al.* Volunteer bias in medical education research: an empirical study of over three decades of longitudinal data. *Medical Education*, Edinburgh, v. 41, n. 8, p. 746-753, Aug. 2007.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, 307 p.

CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982, 447 p.

CARNEY, P.A. *et al.* Educational epidemiology: applying population-based design and analytic approaches to study medical education. *Journal of the American Medical Association*, Chicago, v. 292, n. 9, p. 1044-1050, Sept. 2004.

CARRACIO, C. *et al.* Shifting paradigms: from Flexner to competencies. *Academic Medicine*, Washington, v. 77, n. 5, p. 361-367, May 2002.

CARVALHO, S.R. Saúde coletiva e promoção da saúde: sujeito e mudança. São Paulo: Hucitec, 2005, 174 p.

CECCIM, R.B.; FEUERWERKER, L.C.M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 20, v. 5, p. 1400-1410, set./out. 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHEN, H.T. *Theory-driven evaluations*. Newbury Park: SAGE Publications, 1990, 326 p.

CHEN, F.M. *et al.* A call for outcomes research in medical education. *Academic Medicine*, Washington, v. 79, n. 10, p. 955-960, Oct. 2004.

CHIMISSO, C. *Gaston Bachelard: critic of science and the imagination*. London: Routledge, 2001, 285 p.

CHRISTOPHER, D.F. *et al.* The implementation of Tomorrow's Doctors. *Medical Education*, Edinburgh, v. 36, n. 3, p. 282-288, Mar. 2002.

COLLIVER, J.A. Effectiveness of problem-based learning curricula. *Academic Medicine*, Washington, v. 75, n. 3, p. 259-266, Mar. 2000.

_____. Educational theory and medical education practice: a cautionary note for medical school faculty. *Academic Medicine*, Washington, v. 77, n. 12, p. 1217-1220, Dec. 2002.

COMENIUS, J.A. *Didática magna*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, 390 p.

COOKE, M. *et al.* American medical education 100 years after de Flexner Report. *The New England Journal of Medicine*, Boston, v. 355, n. 13, p. 1339-1344, Sept. 2006.

COOK, D.A. *et al.* Quality of reporting of experimental studies in medical education: a systematic review. *Medical Education*, Edinburgh, v. 41, n. 8, p. 737-745, Aug. 2007a.

_____. A systematic review of titles and abstracts of experimental studies in medical education: many informative elements missing. *Medical Education*, Edinburgh, v. 41, n. 11, p. 1074-1081, Nov. 2007b.

CORNILL, E.M. Ensaio histórico conceitual sobre a Atenção Primária à Saúde: desafios para a organização de serviços básicos e da Estratégia Saúde da Família em centros urbanos no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, sup. 1, p.S7-S27, 2008.

COULOUN, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, 205.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007a, 248 p.

_____. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oakes: SAGE Publications, 2007b, 395 p.

CRONBACH, L.J. Course improvement through evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.L.; MADAUS, G.F.; KELLAGHAN, T. (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 235-248.

CROSSON, J.C. et al. Evaluating the effect of cultural competency training on medical student attitudes. *Family Medicine*, Leawood, v. 36, n. 3, p. 199-203, Mar. 2004.

CRUZ, K.T. *A formação médica no discurso da CINAEM*. 334f. Dissertação [Mestrado]. Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CURRAN, V. et al. Application of a responsive evaluation approach in medical education. *Medical Education*, Edinburgh, v. 37, n. 3, p. 256-266, Mar. 2003.

DAUPHINEE, W.D.; WOOD-DAUPHINEE, S. The need for evidence in medical education: the development of best evidence medical education as an opportunity to inform, guide and sustain medical education research. *Academic Medicine*, Washington, v. 79, n. 10, p. 925-930, Oct. 2004.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005, p. 1-32.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995, 293 p.

_____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000, 216 p.

_____. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002, 195 p.

DIAS-SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003, 198 p.

DOLMANS, D.H.J.M. *et al.* Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, Edinburgh, v. 39, n. 7, p. 732-741, July 2005.

DOLL, W.E. *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press, 1993, 213 p.

DOMINGUES, I. *Epistemologia das ciências humanas (tomo 1): positivismo e hermenêutica*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, 671 p.

DONABEDIAN, A. Evaluating the quality of medical care. *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, New York, v. 44, n. 3, p. 166-203, 1966.

DUNNING, E.; MENNELL, S. Prefácio à edição inglesa. In: ELIAS, N. *Os alemães*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 7-14.

DURAND, G. *Introdução geral à bioética: história, conceitos, instrumentos*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, 431 p.

DUTRA, L.H.A. Os modelos e a pragmática da investigação. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 205-232, abr./jun. 2005.

_____. *Pragmática da investigação científica*. São Paulo: Edições Loyola, 2008, 303 p.

ELIAS, N. *What is sociology?* New York: Columbia University Press, 1978, 187 p.

_____. Sugestões para uma teoria de processos civilizadores. In: ELIAS, N. *O processo civilizador (volume 2): formação do Estado e da Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, p. 191-274.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, 201 p.

_____. *Os alemães*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, 431 p.

_____. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, 312 p.

SCOREL, S. *Reviravolta na saúde: origem e articulação do movimento sanitário*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998, 208 p.

ESCUDERO-ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Valencia, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 316 p.

FARROW, R. The effectiveness of PBL: the debate continues. Is meta-analysis helpful? *Medical Education*, Edinburgh, v. 37, n. 12, p. 1131-1132, Dec. 2003.

FETTERMAN, D.M. Empowerment evaluation: an introduction to theory and practice. In: FETTERMAN, D.M. *et al.* (Eds.). *Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1996, p. 3-48.

_____. *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2001, 173 p.

FETTERMAN, D.M.; WANDERSMAN, A. Empowerment evaluation: yesterday, today and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, Newbury Park, v. 28, n. 2, p. 179-198, June 2007.

FEUERWERKER, L.C.M. *Mudanças na educação médica & residência médica no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1998, 190 p.

_____. *Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados*. São Paulo: Hucitec, 2002, 306 p.

_____. O movimento mundial de educação médica: as conferências de Edinburgh. *Cadernos ABEM*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 30-38, jun. 2006.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP, 2007, 374 p.

FIOCRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública. Curso de especialização em ativação de processos de mudança na formação superior de profissionais de saúde: relatório final. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, s/d, 90 p. [mimeo].

FITZPATRICK, J.L.; SANDERS, J.R.; WORTHEN, B.R. Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines. 3rd ed. Boston: Pearson Education, 2004, 555 p.

FLEXNER, A. Medical education in the United States and Canada: a report to the Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910, 346 p.

FLETCHER, R.H.; FLETCHER, S.W. Epidemiologia clínica: elementos essenciais. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 288 p.

FLODEN, R.E. Flexner, accreditation, and evaluation. In: MADDAUS, G.F. *et al.* (Eds.). Evaluation models. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1983, p. 261-277.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997a, 79 p.

_____. A arqueologia do saber. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b, 239 p.

_____. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 382.

_____. História da sexualidade I: a vontade de saber. 15 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003, 152 p.

FRAASSEN, B.C. A imagem científica. São Paulo: Editora UNESP, 2007, 374 p.

FRANÇA, G.V. Comentários ao Código de Ética Médica. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2006, 321 p.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez, 2008, 168 p.

FREITAG, B. A teoria crítica: ontem e hoje. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, 184 p.

FRIEDMAN, L.D. The precarious position of the medical humanities in the medical school curriculum. *Academic Medicine*, Washington, v. 77, n. 4, p. 320-322, Apr. 2002.

FULLAN, M. The new meaning of educational change. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2007, 352 p.

GADAMER, H.G. O mistério da saúde: o cuidado da saúde e a arte da medicina. Lisboa: Edições 70, 2002, 165 p.

GARCÍA, J.C. La educación médica en la América Latina. Washington: OPAS, 1972, 413 p. [Publicación Científica N° 255].

GENERAL MEDICAL COUNCIL. Tomorrow's doctors: recommendations on undergraduate medical education. London: General Medical Council, 2003, 24 p.

GERSCHMAN, S. *A democracia inconclusa: um estudo da reforma sanitária brasileira*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995, 189 p.

GIROUX, H. *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Westport: Bergin & Garvey, 2001, 280 p.

GOLDIE, J. Review of ethics curricula in undergraduate medical education. *Medical Education*, Edinburgh, v. 34, n. 2, p. 108-119, Feb. 2000.

GOOD, B. *Medicine, rationality and experience: an anthropological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 242 p.

GOODSON, I. *The making of curriculum: collected essays*. 2 ed. London: Routledge Falmer, 1988, 221 p.

_____. *The changing curriculum: studies in social construction*. New York: Peter Lang, 1997, 210 p.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008, 166 p.

GOZU, A. Long-term follow-up of a 10-month programme in curriculum development for medical educators: a cohort study. *Medical Education*, Edinburgh, v. 42, n. 7, p. 684-692, July 2008.

GRANGER, G.G. *A ciência e as ciências*. São Paulo: Editora UNESP, 1994, 123p.

GREENLAND, S. Causal analysis in health sciences. *Journal of the American Statistical Association*, Alexandria, v. 95, n. 449, p. 286-289, Mar. 2000.

GREENLAND, S.; BRUMBACK, B. An overview of relations among causal modeling methods. *International Journal of Epidemiology*, Oxford, v. 31, n. 5, p. 1030-1037, Oct. 2002.

GRUPPEN, L.D. et al., Educational fellowship programs: common themes and overarching issues. *Academic Medicine*, Washington, v. 81, n. 11, p. 990-994, Nov. 2006.

GUBA, E. The alternative paradigm dialog. In: GUBA, E. (Ed.). *The paradigm dialog*. Newbury Park: SAGE Publications, 1990, p. 17-30.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: SAGE Publications, 1989, 294 p.

GUYAN, G.H. *et al.* User's guide to the medical literature. IX. A method for grading health care recommendations. *The Journal of the American Medical Association*, Chicago, v. 275, n. 7, p. 554-558, Feb. 1996.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action, vol. 1: reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press, 1984, 465 p.

_____. *The theory of communicative action, vol. 2: reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press, 1987, 465 p.

_____. *Postmetaphysical thinking: philosophical essays*. Cambridge: The MIT Press, 1992, 241 p.

_____. *On the logic of the social sciences*. Cambridge: The MIT Press, 1996, 220 p.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 3 ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997, 507 p.

_____. *On the pragmatics of communication*. Cambridge: The MIT Press, 1998, 454 p.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 540 p.

_____. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 2001, 147 p.

_____. *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press, 2002, 356 p.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública: investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, 397 p.

HAFFERTY, F.W. Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum. *Academic Medicine*, Washington, v. 73, n. 4, p. 403-407, Apr. 1998.

HAFFERTY, F.W.; FRANKS, R. The hidden curriculum, ethics teaching and the structure of medical education. *Academic Medicine*, Washington, v. 69, n. 11, p. 861-871, Nov. 1994.

HALPERN, R. et al. A synthesis of nine major reports on physicians' competencies for the emerging practice environment. *Academic Medicine*, Washington, v. 76, n. 6, p. 606-615, June 2002.

HARDEN, R.M. The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, Edinburgh, v. 34, n. 7, p. 551-557, July 2000.

_____. Curriculum planning and development. In: DENT, J.A.; HARDEN, R.M. (Eds). *A practical guide for medical teachers*. 2nd ed. Edinburgh: Elsevier, 2005, p. 10-18.

HARRÉ, R. *As filosofias da ciência*. Lisboa: Edições 70, 1988, 237 p.

HARVEY, D. *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Malden: Wiley-Blackwell, 1990, 378 p.

HATEM, C.J. et al. The academic health center coming of age: helping faculty become better teachers and agents of educational change. *Academic Medicine*, Washington, v. 81, n. 11, p. 941-944, Nov. 2006.

HEGENBERG, L. *A doença: um estudo filosófico*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1998, 137 p.

HESSEN, J. *Teoria do conhecimento*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 177 p.

HILTON, S.R.; SLOTNICK, H.B. Proto-professionalism: how professionalisation occurs across the continuum of medical education. *Medical Education*, Edinburgh, v. 39, n. 1, p. 58-65, Jan. 2005.

HONNETH, A. *The critique of power: reflective stages in a critical social theory*. Cambridge: The MIT Press, 1991, 340 p.

_____. *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: The MIT Press, 1995, 215 p.

_____. *Disrespect: the normative foundations of critical theory*. Cambridge: Polity Press, 2007, 275 p.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, W. *et al.* *Textos escolhidos*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 116-154. [Coleção Os Pensadores].

_____. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002, 187 p.

HOSSNE, W.S. A regulamentação de pesquisa com seres humanos como instrumento de controle social. In: FORTES, P.A.C.; ZOBOLI, E.L.C.P. (Orgs.). *Bioética e saúde pública*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 95-112.

HOTTOIS, G. *Do renascimento à pós-modernidade: uma filosofia moderna e contemporânea*. Aparecida: Idéias & Letras, 2008, 695 p.

HOUSE, E.R. *Professional evaluation: social impact and political consequences*. Newbury Park: SAGE Publications, 1993, 215 p.

HOWE, A. et al. Expert consensus on contamination in educational trials elicited by a Delphi exercise. *Medical Education*, Edinburgh, v. 41, n. 2, p. 196-204, Feb. 2007.

HUME, D. *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, 438 p.

JAMESON, F. *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press, 1992, 461 p.

_____. *The cultural turn: selected writings on the postmodern, 1983-1998*. London: Verso, 1998, 128 p.

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, 202 p.

JAY, M. *The dialectical imagination: a history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923-1950*. Berkeley: University of California Press, 1996, 382 p.

JONAS, H. *The imperative of responsibility: in search of an ethics for the technological age*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984, 255 p.

KAUFMAN, J.S.; POOLE, C. Looking back on "causal thinking in the health sciences". *Annual Review of Public Health*, Palo Alto, v. 21, p. 101-119, 2000.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Participatory action research: communicative action and the public sphere. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005, p. 559-604.

KENNEDY, T.J.T.; LINGARD, L. Making sense of grounded theory in medical education. *Medical Education*, Edinburgh, v. 40, n. 2, p. 101-108, Feb. 2006.

KHOO, H.E. Implementation of problem-based learning in Asian medical schools and students' perceptions of their experience. *Medical Education*, Edinburgh, v. 37, n. 5, p. 401-409, May 2003.

KINCHELOE, J.L. Introdução – o poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J.L.; BERRY, K.S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007a, p. 15-38.

_____. Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa. In: KINCHELOE, J.L.; BERRY, K.S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007b, p. 39-66.

KINCHELOE, J.L.; BERRY, K.S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007, 199 p.

KINCHELOE, J.L.; McLAREN, P. Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005, p. 303-340.

KLEINMAN, A. *Patients and healers in the context of culture: an exploration of the borderland between anthropology, medicine and psychiatry*. Berkeley: University of California Press, 1980, 427 p.

_____. *The Illness Narratives: Suffering, Healing & the Human Condition*. New York: Basic Books, 1988, 284 p.

KNIGHT, A.M. *et al.* Qualitative assessment of the long-term impact of a faculty development programme in teaching skills. *Medical Education*, Edinburgh, v. 41, n. 6, p. 592-600, June 2007.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998, 257 p.

LADRIÈRE, J. Prefácio. In: BRUYNE, P. *et al.* *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, p. 9-22.

LAKATOS, I. Falsification and the methodology of scientific research programmes. In: LAKATOS, I; MUSGRAVE, A. (Eds). *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 91-196.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 1336 p.

LAM, T.; WAN, X.; IP, S. Current perspectives on medical education in China. *Medical Education*, Edinburgh, v. 40, n. 10, p. 940-949, Oct. 2006.

LAMPERT, J.B. *Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologia das escolas*. São Paulo: Hucitec, 2002, 283 p.

LAMPERT, J.B. et al. Projeto de Avaliação de Tendências de Mudanças no Curso de Graduação nas Escolas Médicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 33, supl. 1, p. 5-18, 2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008, 326 p.

LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, J.G. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 126-148.

LAPLANTINE, F. *Antropologia da doença*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 274 p.

LEINSTER, S. The undergraduate curriculum. In: DENT, J.A.; HARDEN, R.M. (Eds). *A practical guide for medical teachers*. 2nd ed. Edinburgh: Elsevier, 2005, p. 19-27.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. 9 ed. Campinas: Papyrus, 1989, 320 p.

LIBÂNEO, J.C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 107-134.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIM, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LIKIC, R. *et al.* Analysis and prospects for curricular reform of medical schools in Southeast Europe. *Medical Education*, Edinburgh, v. 39, n. 8, p. 833–840, Aug. 2005.

LIMA, M.A.M. *Auto-avaliação e desenvolvimento institucional: projeto aplicado em cursos de administração*. Fortaleza: Edições UFC, 2008, 626 p.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications, 1985, 416 p.

_____. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005, p. 191-216.

LINDENBAUM, S.; LOCK, M. (Eds.). *Knowledge, power & practice: the anthropology of medicine and everyday life*. Berkeley: University of California Press, 1993, 428 p.

LIRA, G.V.L. *Avaliação da ação educativa em saúde na perspectiva compreensiva: o caso da hanseníase*. 260f. Dissertação [Mestrado]. Mestrado em Educação em Saúde, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2003.

LIRA *et al.* A hanseníase como etno-enfermidade: em busca de um novo paradigma de cuidado. *Hansenenologia Internationalis*, v. 30, n. 2, p. 185-194, 2. sem. 2005.

LOYENS, S.M.M. *et al.* Students' Conceptions of Constructivist learning: a comparison between a traditional and a problem-based learning curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, Dordrecht, v. 11, n. 4, p. 365–379, Nov. 2009.

LUDMERER, K.M. *Learning to heal: the development of american medical education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1996, 346 p.

_____. *Time to heal: american medical education from the turn of the century to the era of managed care*. Oxford: Oxford University Press, 1999, 514 p.

LUIZ, R.R.; STRUCHINER, C.J. *Inferência causal em epidemiologia: o modelo das repostas potenciais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002, 111 p.

LUZ, M.T. *Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2004, 209 p.

LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, 131 p.

MABRY, L. A postmodern text on postmodernism? In: MABRY, L. (Ed.). *Advances in program evaluation: evaluation and the postmodern dilemma*, v. 3. Greenwich: Jai Press, 1997, p. 1-20.

_____. Postmodern evaluation—or not? *American Journal of Evaluation*, Newbury Park, v. 23, n. 2, p. 141-157, June 2002.

MACHADO, M.H. (Coord.). *Os médicos no Brasil: um retrato da realidade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1997, 244 p.

MADAUS, G.F.; KELLAGHAN, T. Models, metaphors, and definitions in evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 19-32.

MADAUS, G.F; STUFFLEBEAM, D.L. Program evaluation: a historical overview. In: STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 3-18.

MAGZOUN, M.E.M.M.; SCHMIDT, H.G. A taxonomy of community-based medical education. *Academic Medicine*, Washington, v. 75, n. 7, p. 699-707, July 2000.

MAIA, J.A. O currículo no ensino superior em saúde. In: BATISTA, N.A.; BATISTA, S.H. (Orgs.). *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004, p. 101-134.

MAMEDE, S. *et al.* Innovations in problem-based learning: what can we learn from recent studies? *Advances in Health Sciences Education*, Dordrecht, v. 11, n. 4, p. 403-422, Nov. 2006.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2001, 219 p.

MARCUSE, H. *One-dimensional man*. 2nd ed. Boston: Beacon Press: 1991, 260 p.

MARIN, I.L. Psicanálise e emancipação na teoria crítica. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 227-250.

MARKET, W. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 189-211, ago. 2002.

MARSIGLIA, R.G. *Relação ensino/serviços: dez anos de integração docente assistencial (IDA) no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995, 118p.

MARTINAZZO, C.J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, 232 p.

MARTINS, P.H. *Contra a desumanização da medicina: crítica sociológica das práticas médicas modernas*. Petrópolis: Vozes, 2003, 335 p.

MAUDSLEY, G. What issues are raised by evaluating problem-based undergraduate medical curricula? Making healthy connections across the literature. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, Malden, v. 7, n. 3, p. 311-324, Aug. 2001.

McPARLAND, M. *et al.* The effectiveness of problem-based learning compared to traditional teaching in undergraduate psychiatry. *Medical Education*, Edinburgh, v. 38, n. 8, p. 859-867, Aug. 2004.

MENDES, E.V. As políticas de saúde no Brasil nos anos 80: a conformação da reforma sanitária e a construção da hegemonia do projeto neoliberal. In: MENDES, E.V. (Org.). *Distrito sanitário: o processo social de mudança das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde*. São Paulo: Hucitec, 1995, p. 19-92.

_____. *Uma agenda para a saúde*. São Paulo: Hucitec, 1999, 300 p.

MENNING, S.; PETRONI-MENNING, R. Community-based medical education. *The Clinical Teacher*, Edinburgh, v. 3, n. 2, p. 90-96, June 2006.

MERTENS, D.M. Inclusive evaluation: implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, Newbury Park, v. 20, n. 1, p. 1-14, Mar. 1999.

_____. *Transformative research and evaluation*. New York: The Guilford Press, 2009, 402 p.

MERHY, E.E. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: MERHY, E.E.; ONOCKO, R. *Praxis em salud: um desafio para lo público*. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 71-112.

MÉZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005, 77 p.

MIFLIN, B. Problem-based learning: the confusion continues. *Medical Education*, Edinburgh, v. 38, n. 9, p. 923-926, Sept. 2004.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006, 406 p.

MONTEIRO, C.A. *et al.* A evolução do país e de suas doenças: síntese, hipóteses e implicações. In: MONTEIRO, C.A. (Org.). *Velhos e novos males da saúde no Brasil: a evolução do país e de suas doenças*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; 2000, p. 349-358.

MORAES, M.C.; VALENTE, J.A. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade*. São Paulo: Paulus, 2008, 84 p.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, 350 p.

MORROW, R.A.; TORRES, C.A. Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change. New York: Teachers College Press, 2002, 211 p.

MOUST, J.H.C. *et al.* Signs of erosion: reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*, Dordrecht, v. 50, n. 4, p. 665-683, Nov. 2005.

MURRAY, E. Challenges in educational research: the need for evidence-based education. *Medical Education*, Edinburgh, v. 36, n. 2, p. 110-112, Feb. 2002.

MUSICK, D.W. A conceptual model for program evaluation in graduate medical education. *Academic Medicine*, Washington, v. 81, n. 8, p. 759-765, Ago. 2006.

MYERS, I.B. *Gifts differing: understanding personality type*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1980, 228 p.

NADANOVSKY, P. *et al.* Causalidade em saúde. In: MEDRONHO, R.A. (Editor). *Epidemiologia*. 2 ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2009, p. 153-172.

NIEMI, H.; KEMMIS, S. Communicative evaluation. *Evaluation at the crossroads Lifelong Learning in Europe*, Helsinki, v. 4, n. 1, p. 55-64, Jan./Apr. 1999.

NOBRE, M. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, 79 p.

_____. Introdução: modelos de teoria crítica. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas: Papyrus, 2008a, p. 9-20.

_____. Max Horkheimer: a teoria e a crítica entre o nazismo e o capitalismo tardio. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas: Papyrus, 2008a, p. 35-52.

NÓBREGA-TERRIEN, S.M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NORMAN, G. Research in medical education: three decades of progress. *British Medical Journal*, London, v. 324, n. 7353, p. 1560-1562, June 2002.

NORMAN, G.R.; SCHMIDT, H.G. Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts. *Medical Education*, Edinburgh, v. 34, n. 9, p. 721-728, Sept. 2000.

NUNES, E.D. *Sobre a sociologia da saúde*. São Paulo: Hucitec, 1999, 234 p.

OLIVEIRA, M.A. *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996, 427 p.

OLIVEIRA, N.A. *et al.* Mudanças curriculares no ensino médico brasileiro: um debate crucial no contexto do Promed. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 333-346, jul./set. 2008.

OMS. *Informe sobre la salud en el mundo 2006: colaboremos por la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2006, 211 p.

O'NEILL, P.A. *et al.* Evaluation of an integrated curriculum using problem-based learning in a clinical environment: the Manchester experience. *Medical Education*, Edinburgh, v. 34, n. 3, p. 222-230, Mar. 2000.

O'NEILL, P.A. *et al.* Does a new undergraduate curriculum based on Tomorrow's Doctors prepare house officers better for their first post? A qualitative study of the views of pre-registration house officers using critical incidents. *Medical Education*, Edinburgh, v. 37, n. 12, p. 1100-1108, Dec. 2003.

PACHECO, J.A. *Escritos curriculares*. São Paulo: 2005, 176 p.

PAIM, J.S.; ALMEIDA-FILHO, N. *A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva*. Salvador: Casa da Qualidade Editora, 2000, 125 p.

PATENAUDE, J. *et al.* Changes in students' moral development during medical school: a cohort study. *Canadian Medical Association Journal*, Ottawa, v. 168, n. 3, p. 840-844, Apr. 2003.

PATTON, M.Q. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: SAGE Publications, 1987, 176 p.

_____. *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002, 598 p.

_____. Book review: *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. *American Journal of Evaluation*, Newbury Park, v. 26, n. 3, p. 408-414, Sept. 2005a.

_____. Patton responds to Fetterman, Wandersman, and Snell-Johns. *American Journal of Evaluation*, Newbury Park, v. 26, n. 3, p. 429-430, Sept. 2005b.

PEARL, J. *Causality: models, reasoning, and inference*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 384 p.

PEARSON, S.A. *et al.* A comparison of practice outcomes of graduates from traditional and non-traditional medical schools in Australia. *Medical Education*, Edinburgh, v. 36, n. 10, p. 985-991, Oct. 2002.

PERERIRA, J.C.M. *A explicação sociológica na medicina social*. São Paulo: Editora UNESP, 2005, 277 p.

PINAR, W.F. *et al.* *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, 2004, 1143 p.

POGREBINSCHI, T. *Emancipação: um conceito em busca de uma teoria*. 4^o Encontro Nacional da ABCP. Rio de Janeiro: PUC, 2004. (Mimeo).

POLAND, B.D. *et al.* *Settings for health promotion: linking theory and practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2000, 373 p.

POPOLI, L.H.; FRANKEL, R.M. Humanising medical education through faculty development: linking self-awareness and teaching skills. *Medical Education*, Edinburgh, v. 39, n. 2, p. 154-162, Feb. 2005.

POPE, C. Conducting ethnography in medical settings. *Medical Education*, Edinburgh, v. 39, n. 12, p. 1180-1187, Dec. 2005.

POPPER, K. *A lógica da pesquisa científica*. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2007, 567 p.

PRIDEAUX, D. Medical education research: is there virtue in eclecticism? *Medical Education*, Edinburgh, v. 36, n. 6, p. 502-503, June 2002.

PRIDEAUX, D. *et al.* Country report: Australia. *Medical Education*, Edinburgh, v. 35, n. 5, p. 495-504, May 2001.

PRINCE, K.J.A.H. *et al.* Does problem-based learning lead to deficiencies in basic science knowledge? An empirical case on anatomy. *Medical Education*, Edinburgh, v. 37, n. 1, p. 15-21, Jan. 2003.

PRINCE, K.J.A.H. *et al.* General competencies of problem-based learning (PBL) and non-PBL graduates. *Medical Education*, Edinburgh, v. 39, n. 4, p. 394-401, Apr. 2005.

PRYSTOWSKY, J.B.; BORDAGE, G. An outcomes research perspective on medical education: the predominance of trainee assessment and satisfaction. *Medical Education*, Edinburgh, v. 35, n. 4, p. 331-336, Apr. 2001.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 11-58.

QUINE, W.O. *Ontological relativity and other essays*. New York: Columbia University Press, 1977, 165 p.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2003, 282 p.

RAMOS, M.N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006, 320 p.

REGEHR, G. Trends in medical education research. *Academic Medicine*, Washington, v. 79, n. 10, p. 939-947, Oct. 2004.

REGO, S. *A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003, 169 p.

REPA, L. Jürgen Habermas e o modelo reconstrutivo de teoria crítica. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 161-182.

RICH, E.C.; MAGRANE, D.; KIRCH, D.G. Qualities of the medical school dean: insights from the literature. *Academic Medicine*, Washington, v. 83, n. 5, p. 483-487, May 2008.

RICHARDS, L.V. Evaluation in medical education: moving forward. *Medical Education*, Edinburgh, v. 37, n. 12, p. 1062-1063, Dec. 2003.

RODRIGUES, P. *A avaliação curricular*. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993, p. 15-76.

ROGERS, P.J. Program theory: not whether programs work, but how they work. In: STUFFLEBEAM, D.L.; MADDAUS, G.F.; KELLAGHAN, T. (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 209-232.

RORTY, R. *Philosophy and the mirror of nature: thirtieth-anniversary edition*. Princeton: Princeton University Press, 2008, 472 p.

ROSENBAUM, M.E. *et al.* Increasing departmental and college-wide faculty development opportunities through a teaching scholars program. *Academic Medicine*, Washington, v. 81, n. 11, p. 965-968, Nov. 2006.

ROUANET, S.P. *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998, 377 p.

ROUQUAYROL, M.Z.; GOLDBAUM, M. Epidemiologia, história natural e prevenção de doenças. In: ROUQUAYROL, M.Z.; ALMEIDA-FILHO, N. (Orgs.). *Epidemiologia e saúde*. 6 ed. Rio de Janeiro: MEDSI, 2003, p. 17-36.

RUBAK, S. *et al.* A controlled study of the short- and long-term effects of a train the trainers course. *Medical Education*, Edinburgh, v. 42, n. 7, p. 693-702, July 2008.

RUIZ, J.M.R. *Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Universitas, 1996.

RYAN, K. Serving public interests in educational accountability: alternative approach to democratic evaluation. *American Journal of Evaluation*, Newbury Park, v. 25, n. 4, p. 443-460, Dec. 2004.

SACRISTÁN, J.G. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 396 p.

_____. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação entre teoria-prática. In: SACRISTÁN, J.G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 47-69.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 352 p.

SAINT-SERNIN, B. A causalidade. In: ANDLER D. *et al.* *Filosofia da ciência*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005, p. 657-750.

SANTOMÉ, J.T. O curriculum e a educação dos cidadãos e cidadãs numa sociedade democrática. In: _____. *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 201-212.

SANTOS, B.S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, 176 p.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999, 348 p.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000, 415 p.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003, 92 p.

_____. Introdução. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004a, p. 17-58.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b, p. 777-821.

SANTOS, B.S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004c, 821 p.

SANTOS, B.S.; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 39-82.

SANTOS, B.S. *et al.* Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 21-122.

SAUL, A.M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001, 151 p.

SCHMIDT, H.G. *et al.* Longterm effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school. *Medical Education*, Edinburgh, v. 40, n. 6, p. 562-567, June 2006.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

SCHRAIBER, L.B. *Educação médica e capitalismo*. São Paulo: Hucitec, 1989, 133 p.

SCHWANDT, T.A. Whose interests are being served? Program evaluation as a conceptual practice of power. In: MABRY, L. (Ed.). *Advances in program evaluation: evaluation and the postmodern dilemma*, v. 3. Greenwich: Jai Press, 1997, p. 89-104.

SCRIVEN, M. *The methodology of evaluation*. Lafayette: Social Science Education Consortium, 1966, 58 p.

_____. *Evaluation thesaurus*. 4th ed. Newbury Park: SAGE Publications, 1991, 391 p.

_____. Book Review: *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. *American Journal of Evaluation*, Newbury Park, v. 26, n. 3, p. 415-417, Sept. 2005a.

_____. A Note on David Fetterman's Response. *American Journal of Evaluation*, Newbury Park, v. 26, n. 3, p. 431, September 2005b.

SEGOUIN, C. *et al.* Country report: medical education in France. *Medical Education*, Edinburgh, v. 41, n. 3, p. 295-301, Mar. 2007.

SHADISH, W.R. *et al.* *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2002, 623 p.

SHADISH, W.R. *et al.* Foundations of program evaluation: theories of practice. Newbury Park: SAGE Publications, 1991, 529 p.

SHAPIRO, J. *et al.* Primary care resident, faculty, and patient views of barriers to cultural competence, and the skills needed to overcome them. *Medical Education*, Edinburgh, v. 36, n. 8, p. 749-759, Aug. 2002.

SHAPIRO, J. *et al.* Medical humanities and their discontents: definitions, critiques, and implications. *Academic Medicine*, Washington, v. 84, n. 2, p. 192-198, Feb. 2009.

SILVA, F.G. Iris Young, Nancy Fraser e Seyla Benhabib: uma disputa entre modelos críticos. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas: Papirus, 2008, p. 199-226.

SILVA, T.T. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000, 158 p.

SLATER, C.H. What Is Outcomes Research and What Can It Tell Us? *Evaluation & the Health Professions*, Newbury Park, v. 20, n. 3, p. 243-264, Sept. 1997.

SOUZA, J.; MATTOS, P (Orgs.). *Teoria Crítica no século XXI*. São Paulo: 2007, 324 p.

SRINIVASAN, M. *et al.* Comparing problem-based learning with case-based learning: effects of a major curricular shift at two institutions. *Academic Medicine*, Washington, v. 82, n. 1, p.74-82, Jan. 2007.

STACY, R.; SPENCER, J. Assessing the evidence in qualitative medical education research. *Medical Education*, Edinburgh, v. 34, n. 7, p. 498-500, July 2000.

STAKE, R.E. The councenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, New York, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

_____. The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, Newbury Park, v. 7, n. 2, p. 5-8, Feb. 1978.

_____. *The art of case study research*. Thousand Oakes: SAGE Publications, 1995, 175 p.

_____. Program evaluation, particularly responsive evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 343-362.

_____. Qualitative case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005, p. 443-466.

_____. *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press, 2006, 341 p.

STARFIELD, B. *Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia*. Brasília, Ministério da Saúde, 2002, 726 p.

STEIN, E. *Aproximações sobre hermenêutica*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 115 p.

STEINERT, Y. Staff development. In: DENT, J.A.; HARDEN, R.M. (Eds). *A practical guide for medical teachers*. 2nd ed. Edinburgh: Elsevier, 2005, p. 390-399.

STEINERT, Y. Faculty development: a 'field of dreams'? *Medical Education*, Edinburgh, v. 43, n. 1, p. 42-49, Jan. 2009.

STEINERT, Y. *et al.* Faculty development for teaching and evaluating professionalism: from programme design to curriculum change. *Medical Education*, Edinburgh, v. 39, n. 2, p. 127-136, Feb. 2005.

STEINERT, Y; McLEOD, P. From novice to informed educator: the teaching scholars program for educators in the health sciences. *Academic Medicine*, Washington, v. 81, n. 11, p. 969-974, Nov. 2006.

STELLA, R.C.R.; CAMPOS, J.J.B. Histórico da construção das diretrizes curriculares nacionais na graduação em medicina no Brasil. *Cadernos ABEM*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 73-77, jun. de 2006.

STOTZ, E.N. Necessidade de saúde: mediações de um conceito (contribuição das Ciências Sociais para a fundamentação teórico-metodológica de conceitos operacionais da área de planejamento em saúde). 514 f. Tese [Doutorado]. Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz, Rio de Janeiro, 1991.

STRAUSS, A. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998, 312 p.

STUFFLEBEAM, D.L. Foundational models for 21st century program evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000a, p. 33-84.

_____. The CIPP model for evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000b, p. 279-317.

_____. Professional standards and principles for evaluations. In: STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000c, p. 439-455.

_____. The 21st-century CIPP model: origins, development, and use. In: ALKIN, M.C. (Ed.). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oakes: SAGE Publications, 2004, p. 245-266.

STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000, 509 p.

STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007, 736 p.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002, 105 p.

SUPE, A.; BURDICK, W.P. Challenges and issues in medical education in India. *Academic Medicine*, Washington, v. 81, n. 12, p. 1-5, Dec. 2006.

SWICK, H.M. Toward a normative definition of medical professionalism. *Academic Medicine*, Washington, v. 75, n. 6, p. 612-616, June 2000.

TALBOT, M. Monkey see, monkey do: a critique of the competency model in graduate medical education. *Medical Education*, Edinburgh, v. 38, n. 6, 587-592, June 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, 317 p.

TARRIDE, M.I. *Saúde pública: uma complexidade anunciada*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998, 107 p.

TAYLOR, J.S. Confronting "culture" in medicine's "culture of no culture. *Academic Medicine*, Washington, v. 78, n. 6., p. 555-559, June 2003.

TEIXEIRA, C.F. *O futuro da prevenção*. Salvador: Casa da Qualidade Editora, 2001, 114 p.

TEIXEIRA, C.F. *et al.* SUS, modelos assistenciais e vigilância da saúde. *Informe Epidemiológico do SUS*, Brasília, v. 7, n. 2, p. 7-28, abr./jun. 1998.

TEO, A. The current state of medical education in Japan: a system under reform. *Medical Education*, Edinburgh, v. 41, n. 3, p. 302-308, Mar. 2007.

TERVALON, M. Components of culture in health for medical students' education. *Academic Medicine*, Washington, v. 78, n. 6, p. 570-576, June 2003.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2006.

THISTLETHWAITE, J.E. How to keep a portfólio. *The Clinical Teacher*, Edinburgh, v. 3, n. 2, p. 118-123, June 2006.

TIGELAAR, D.E.H. *et al.* Participants' opinions on the usefulness of a teaching portfólio. *Medical Education*, Edinburgh, v. 40, n. 4, p. 371-378, May 2006.

TORGESON, C.J. Educational research and randomized trials. *Medical Education*, Edinburgh, v. 36, n. 11, p. 1002-1003, Nov. 2002.

TUGWELL, P; HAYNES, R.B. Avaliando relações de causa e efeito. In: HAYNES, R.B. *et al.* *Epidemiologia clínica: como realizar pesquisa clínica na prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 392-425.

TYLER, R.W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1969, 128 p.

TYLER, R.W. A rationale for program evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 87-96.

VASCONCELOS, Eymard M. Educação popular e a atenção à saúde da família. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2001, 336 p.

VASCONCELOS, Eduardo M. O poder que brota da dor e da opressão: *empowerment*, sua história, teorias e estratégias. São Paulo: Paulus, 2003, 383 p.

VIANA, A.L.D.; DAL POZ, M.R. A reforma do sistema de saúde no Brasil e o Programa de Saúde da Família. *PHYSIS, Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 11-48, jul./dez. 1998.

VIANNA, H.M. Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000, 192 p.

WASS, V. *et al.* Monitoring the medical education revolution. *British Medical Journal*, London, v. 327, n. 7428, p. 1362, Dec. 2003.

WERLE, D.L.; MELO, R.S. Reconhecimento e justiça na teoria crítica da sociedade em Axel Honneth. In: NOBRE, M. (Org.). Curso livre de teoria crítica. Campinas: Papyrus, 2008, p. 183-198.

WESTPHAL, M. A hermenêutica enquanto epistemologia. In: GRECO, J.; SOSA, E. (Orgs.). *Compêndio de Epistemologia*. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 645-676.

WIGGERSHAUS, R. A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006, 742 p.

WHITCOMB, M.E. Medical Education Reform: Is It Time for a Modern Flexner Report? *Academic Medicine*, Washington, v. 82, n. 1, p. 1-2, Jan, 2007.

WHITEBOOK, J. A união de Marx e Freud: a teoria crítica e a psicanálise. In: RUSH, F. Teoria Crítica. Aparecida: Idéias & Letras, 2008, p. 105-134.

WORLEY, P. *et al.* Empirical evidence for symbiotic medical education: a comparative analysis of community and tertiary-based programmes. *Medical Education*, Edinburgh, v. 40, n. 2, p. 109-116, Feb. 2006.

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005, 212 p.

ZILLES, U. Teoria do conhecimento e teoria da ciência. São Paulo: Paulus, 2005, 200 p.

ZUIN, A.A.S. Seduções e simulacros: considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. In: PUCCL, B. (Org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-176.

APÊNDICE A

PROTOCOLO PARA O ESTUDO DE CASO

A. Introdução ao estudo de caso e objetivo do protocolo

- A.1. Contextualização do estudo de caso: A partir do mapa da literatura concernente ao estado da questão desta pesquisa, sugeriu-se que as avaliações de processo e de desfechos dos currículos médicos em implantação e mudança apresentam as seguintes deficiências: (1) carecem de fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos capazes de abarcar a complexidade do currículo, bem como de vincular a agência humana, própria do âmbito microssocial, inerente ao currículo realizado na prática, à totalidade social histórica, própria do âmbito macrossocial; (2) não consideram na formulação do currículo como objeto científico a diversidade teórica do campo curricular, principalmente quanto às teorias críticas e pós-críticas, que é necessária ao questionamento sobre a natureza do conhecimento veiculado, sobre os interesses políticos que subjazem à conformação do currículo e à regulação da subjetividade e identidade que é efeito de determinada prática curricular. Por outro lado, interrogando os modelos de avaliação produzidos por esse campo científico ao longo de seu desenvolvimento histórico não dão conta superar a “metáfora da fábrica”, que tem sido o mais persistente obstáculo epistemológico (de natureza verbal) no campo da Avaliação. Ao buscar na teoria crítica moderna as bases epistemológicas para um novo modelo de avaliação, constatou-se que elas, por suas raízes modernas, não são capazes de dar conta das questões que o pós-modernismo tem colocado à Avaliação. Daí ter-se optado pela *teoria crítica pós-moderna* de Boaventura de Sousa Santos e seu paradigma da *ciência prudente para uma vida decente* como matrizes epistemológicas e teóricas para um novo modelo de avaliação. Essas matrizes estruturaram um modelo cartográfico de avaliação, que recebeu contribuições, numa lógica de multirreferencialidade em pesquisa, incluindo (1) a Teoria Crítica Pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos, (2) a Teoria da Resistência em Educação de Henry Giroux, (3) a Teoria da Mudança Educacional em Ivor Goodson e em Michael Fullan, e (4) a Teoria do Currículo Pós-moderno em William Doll Jr. O modelo assim conformado necessita ser testado na prática empírica, visando ao seu aprimoramento. Para tal, propôs-se este estudo de caso.
- A.2. Objetivo do estudo de caso: Explorar o modelo cartográfico de avaliação curricular proposto neste trabalho, confrontando-o com os dados empíricos produzidos e aprimorando-o.
- A.3. Questão que norteou a construção do estudo de caso: Como as matrizes epistemológicas, as categorias teóricas e os modelos de avaliação operam na prática avaliativa com respeito à efetividade dos processos de implantação e de mudança curricular em Educação Médica?
- A.4. Proposições teóricas a serem examinadas no estudo de caso: As proposições teóricas a serem examinadas no estudo de caso são aquelas constantes do *Quadro 22*, e que serviram de base para a elaboração do modelo cartográfico de avaliação curricular proposto neste trabalho, confrontadas com a natureza de uma teoria curricular tal como indicada por Ruiz (1996), conforme a *Tabela 2*.
- A.5. Estrutura teórica para o estudo de caso: Trata-se de uma abordagem multirreferencial em pesquisa, nos termos de Ardoino (1998), com recurso aos seguintes quadros teóricos:
- A.5.1. A Teoria Crítica Pós-Moderna de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2000), cujas categorias ‘sociologia das ausências’, ‘sociologia das emergências’, ‘tradução’ e ‘democracia de alta densidade’ permitiram empreender a análise dos aspectos *silenciados* do currículo, das potencialidades dos saberes e práticas curriculares existentes, e o diálogo entre os diversos saberes sobre o currículo em um espaço de

diálogo democrático, participativo e solidário, orientada para a emancipação social, no âmbito da escola médica.

- A.5.2. A Teoria da Mudança Educacional de Ivor Goodson (2008), cujas categorias inerentes aos segmentos do processo educacional, o 'interno', o 'externo' e o 'pessoal', e a Teoria do Significado da Mudança Educacional de Michael Fullan (2007), cujas categorias 'recursos instrucionais', 'abordagens de ensino' e 'crenças', permitiram dar inteligibilidade ao currículo enquanto fenômeno educacional/educativo complexo sob a ótica da mudança educacional.
- A.5.3. A Teoria Crítica e Resistência em Educação de Henry Giroux (2001), onde categorias como 'racionalidade', 'problemática', 'ideologia', 'poder' e 'resistência' foram utilizadas para dar inteligibilidade aos processos de constituição e transformação dos saberes e das práticas curriculares como campo de resistência, em função das relações de poder que impõem ao currículo *funções políticas* desejáveis a determinados interesses sociais e grupais.
- A.5.4. A Perspectiva Pós-moderna do Currículo em William E. Doll Jr. (DOLL, 1993), cujas categorias *riqueza, recursão, relações* e *rigor* foram utilizadas para dar inteligibilidade ao currículo como objeto de estudo e, particularmente como critérios para avaliar a qualidade de um currículo a partir de uma matriz paradigmática pós-moderna.

B. Questões do estudo de caso

B.1. O 'currículo pré-ativo' e o 'intercurrículo':

- B.1.1. Que marcas do 'intercurrículo' podem ser identificadas nas 'dimensões do poder', 'epistemológica' e 'pedagógica'?
- B.1.2. Há contradições internas presentes no texto do 'currículo pré-ativo'?
- B.1.3. Que as 'ausências' podem ser identificadas nas 'dimensões do poder', 'epistemológica' e 'pedagógica'?
- B.1.4. Que 'emergências' podem ser identificadas nas 'dimensões do poder', 'epistemológica' e 'pedagógica'?
- B.1.5. Que processos de reorganização interna do 'currículo pré-ativo' estão em andamento? Qual o seu produto?

B.2. Os '*stakeholders*' no âmbito da escola médica:

- B.2.1. Quem são os agentes, os beneficiários e as vítimas do currículo pesquisado?

B.3. O currículo interativo e sua capacidade de inovação:

- B.3.1. Que espaços de reflexão e de decisão sobre a prática curricular em ação existem? Em que medida os '*stakeholders*' compõem os e como participam desses espaços?
- B.3.2. Em que medida há reflexão sobre o 'currículo em ação'? Como tal reflexão se aproxima de um padrão de reflexão sobre a prática pedagógica concernente ao currículo?
- B.3.3. Existem evidências de reflexão sobre o 'currículo oculto'?
- B.3.4. Que 'ausências' podem ser identificadas nos campos epistemológico, pedagógico e social? Qual a relação entre as 'ausências' e os '*stakeholders*' da escola médica?

B.3.5. Que 'emergências' podem ser identificadas nas 'dimensões do poder', 'epistemológica' e 'pedagógica'? Qual a relação entre as 'emergências' e os '*stakeholders*' da escola médica?

B.4. Percepção dos '*stakeholders*' da escola médica sobre o currículo:

B.4.1. Que instrumentos para a identificação e para a 'tradução' das diferentes percepções dos '*stakeholders*' sobre o currículo existem?

B.4.2. Quais as percepções dos '*stakeholders*' sobre o currículo, categorizadas a partir das 'dimensões do poder', 'epistemológica' e 'pedagógica'?

B.4.3. Como as percepções dos '*stakeholders*' influenciam a prática curricular?

C. Procedimentos de campo

Os procedimentos de campo selecionados para cada uma das questões do estudo de caso são listados no *Anexo 2*. O cronograma de coleta de dados pode ser visto na Carta de Gantt constante do *Anexo 3*.

D. Esboço do relatório do estudo de caso

D.1. Delimitação do cenário do estudo

D.2. Experiência subjetiva do pesquisador

D.3. Uma cartografia da dimensão do poder

D.4. Uma cartografia da dimensão epistemológica

D.5. Uma cartografia da dimensão pedagógica

D.6. Apêndices e anexos

APÊNDICE B

ESQUEMA DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO DE CASO

QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO	FONTES DE DADOS	ACESSO ÀS FONTES DE DADOS	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	POSSÍVEIS DIFICULDADES
D.6.1. Que marcas do <i>intercurrículo</i> (sistemas simbólicos-ideológicos) podem ser identificadas nas dimensões do poder, epistemológica e pedagógica?	Projeto político-pedagógico e planos de ensino	Gestor da Escola	Análise documental	Pode não haver todos os planos de ensino dos módulos, bem como estes podem se apresentar incompletos
D.6.2. Há contradições internas presentes no texto do currículo pré-ativo?	Projeto político-pedagógico e planos de ensino	Gestor da Escola	Análise documental	Pode não haver todos os planos de ensino dos módulos, bem como estes podem se apresentar incompletos
D.6.3. Que as <i>ausências</i> podem ser identificadas nas dimensões do poder, epistemológica e pedagógica?	Projeto político-pedagógico e planos de ensino	Gestor da Escola	Análise documental	Pode não haver todos os planos de ensino dos módulos, bem como estes podem se apresentar incompletos
D.6.4. Que <i>emergências</i> podem ser identificadas nas dimensões do poder, epistemológica e pedagógica?	Projeto político-pedagógico e planos de ensino	Gestor da Escola	Análise documental	Pode não haver todos os planos de ensino dos módulos, bem como estes podem se apresentar incompletos
D.6.5. Que processos de reorganização interna do currículo pré-ativo estão em andamento? Qual o seu produto?	Projeto político-pedagógico e planos de ensino	Gestor da Escola	Análise documental	Pode não haver todos os planos de ensino dos módulos, bem como estes podem se apresentar incompletos
	Texto de transcrição de entrevistas com o coordenador do curso e com os coordenadores de módulo	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista não estruturada	Recusa dos participantes à entrevista

QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO	FONTES DE DADOS	ACESSO ÀS FONTES DE DADOS	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	POSSÍVEIS DIFICULDADES
B.2.1. Quem são os agentes, os beneficiários e as vítimas (<i>stakeholders</i>) do currículo pesquisado	Texto de transcrição de entrevistas com informantes-chave	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista semi-estruturada	Recusa dos participantes à entrevista
	Tomada de notas de reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Diário de campo	Cancelamento de reuniões, recusa dos participantes à observação
	Atas das reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Análise documental	Inexistência de atas de reuniões, ou atas incompletas
B.3.1. Que espaços de reflexão e de decisão sobre a prática curricular em ação existem? Em que medida os <i>stakeholders</i> compõem os e como participam desses espaços?	Texto de transcrição de entrevistas com informantes-chave	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista semi-estruturada	Recusa dos participantes à entrevista
	Tomada de notas de reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Diário de campo	Cancelamento de reuniões, recusa dos participantes à observação
	Atas das reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Análise documental	Inexistência de atas de reuniões, ou atas incompletas
B.3.2. Em que medida há reflexão sobre o currículo em ação? Como tal reflexão se aproxima de um padrão de reflexão sobre a práxis pedagógica concernente ao currículo?	Texto de transcrição de entrevistas com informantes-chave	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista semi-estruturada	Recusa dos participantes à entrevista
	Tomada de notas de reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Diário de campo	Cancelamento de reuniões, recusa dos participantes à observação
	Atas das reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Análise documental	Inexistência de atas de reuniões, ou atas incompletas

QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO	FONTES DE DADOS	ACESSO ÀS FONTES DE DADOS	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	POSSÍVEIS DIFICULDADES
B.3.3. Existem evidências de reflexão sobre o currículo oculto	Texto de transcrição de entrevistas com informantes-chave	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista semi-estruturada	Recusa dos participantes à entrevista
	Tomada de notas de reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Diário de campo	Cancelamento de reuniões, recusa dos participantes à observação
	Atas das reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Análise documental	Inexistência de atas de reuniões, ou atas incompletas
B.3.4. Que <i>ausências</i> podem ser identificadas nos campos epistemológico, pedagógico e social? Qual a relação entre as <i>ausências</i> e as figuras sociais da escola médica?	Texto de transcrição de entrevistas com informantes-chave	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista semi-estruturada	Recusa dos participantes à entrevista
	Tomada de notas de reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Diário de campo	Cancelamento de reuniões, recusa dos participantes à observação
	Atas das reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Análise documental	Inexistência de atas de reuniões, ou atas incompletas
B.3.5. Que <i>emergências</i> podem ser identificadas nos campos epistemológico, pedagógico e social? Qual a relação entre as <i>emergências</i> e as figuras sociais da escola médica?	Texto de transcrição de entrevistas com informantes-chave	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista semi-estruturada	Recusa dos participantes à entrevista
	Tomada de notas de reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Diário de campo	Cancelamento de reuniões, recusa dos participantes à observação
	Atas das reuniões das instâncias colegiadas	Gestor da Escola	Análise documental	Inexistência de atas de reuniões, ou atas incompletas

QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO	FONTES DE DADOS	ACESSO ÀS FONTES DE DADOS	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	POSSÍVEIS DIFICULDADES
B.4.1. Que instrumentos para a identificação e para a <i>tradução</i> das diferentes percepções dos <i>stakeholders</i> sobre o currículo existem?	Texto de transcrição de entrevistas com informantes-chave	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista não estruturada	Recusa dos participantes à entrevista
	Texto de transcrição de grupos focais com estudantes	Diretoria do Centro Acadêmico	Grupo focal	Recusa dos participantes à técnica do grupo focal, e absentismo ao mesmo
B.4.2. Quais as percepções dos <i>stakeholders</i> sobre o currículo, categorizadas a partir dos campos epistemológico, pedagógico e social?	Texto de transcrição de entrevistas com informantes-chave	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista não estruturada	Recusa dos participantes à entrevista
	Texto de transcrição de grupos focais com estudantes	Diretoria do Centro Acadêmico	Grupo focal	Recusa dos participantes à técnica do grupo focal, e absentismo ao mesmo
B.4.3. Como as percepções dos <i>satkeholders</i> influenciam a prática curricular?	Texto de transcrição de entrevistas com informantes-chave	Os próprios participantes identificados como fontes de dados	Entrevista não estruturada	Recusa dos participantes à entrevista
	Texto de transcrição e tomada de notas de relatores de grupos focais com estudantes	Diretoria do Centro Acadêmico	Grupo focal	Recusa dos participantes à técnica do grupo focal, e absentismo ao mesmo

APÊNDICE C

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE ESTUDANTE

Eu, Geison Vasconcelos Lira, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, estou realizando minha pesquisa de doutoramento, intitulada provisoriamente de *"Epistemologia, Metodologia e Práxis de um Modelo Cartográfico de Avaliação Curricular em Educação Médica"* que tem por objetivo geral desenvolver um novo modelo de avaliação curricular em Educação Médica e aplica-lo na avaliação do currículo do nosso curso, visando ao seu desenvolvimento. O protocolo da pesquisa foi submetido à Comissão de Graduação, à Coordenação do Curso e ao Colegiado do Curso, obtendo dessas instâncias colegiadas o consentimento para realizá-la, desde que observadas (1) as normas éticas nacionais e internacionais sobre pesquisa envolvendo seres humanos, particularmente no que concerne ao respeito à autonomia e à proteção das pessoas identificadas como potenciais participantes; e (2) ao retorno dos resultados à instituição para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica do curso. Como parte das questões norteadoras da pesquisa, estou interessado em conhecer as percepções dos nossos estudantes sobre o currículo da escola. Para tanto, serão realizada(o)s entrevistas/grupos focais com estudantes de medicina, selecionados por um procedimento chamado *amostragem teórica*. As entrevistas/grupos focais serão conduzida(o)s por estudantes, especialmente treinados para executá-los, e tratarão de (questões concernentes à prática do currículo do curso de medicina. Informo que os dados colhidos dos participantes dos grupos focais serão utilizados tanto para fins gerenciais, quanto para fins de pesquisa, apresentação de trabalhos em eventos científicos ou quaisquer outros meios de divulgação que a Coordenação do Curso, julgar pertinente, no interesse do desenvolvimento do currículo. Ressalto que os nomes dos estudantes que participarem dos grupos focais não serão divulgados, nem mesmo para mim. Os estudantes responsáveis pela condução da(o)s entrevistas/grupos focais preservarão as identidades dos participantes. Estes estarão livres para consentir em participar da pesquisa. E em consentindo, terão ainda a liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer tempo. Serão utilizados gravadores para registrar as falas dos participantes, permitindo recuperar informações de relevância para a pesquisa. Contudo, as fitas serão imediatamente transcritas pelos estudantes responsáveis pela condução dos grupos focais, e, posteriormente, destruídas, sem que eu, ou quaisquer docentes e integrantes da Coordenação do Curso, tenham acesso a elas. Ênfase ainda que a participação na(o)s entrevistas/grupos focais não trará nenhum prejuízo aos participantes, principalmente no que concerne à avaliação de seu desempenho acadêmico. Por fim, esclareço que, como modo de assegurar a privacidade dos participantes, os termos de consentimento livre e esclarecido, que serão assinados pelos participantes, ficarão sob a guarda do Centro Acadêmico Comuna Estudantil, que assegurará que nem este pesquisador, nem qualquer outro docente, nem integrantes da Coordenação do Curso tenham acesso a esses documentos. Gostaria de destacar que a avaliação aqui pretendida, é imprescindível ao aprimoramento do nosso currículo, pelo que agradeço antecipadamente a colaboração dos participantes. Se desejar, estarei disponível para quaisquer esclarecimentos através dos seguintes contatos: [...].

Consentimento pós-informado:

Declaro que tomei conhecimento da pesquisa realizado pelo professor Geison Vasconcelos Lira, que pretende desenvolver um novo modelo de avaliação curricular em Educação Médica e aplica-lo na avaliação do currículo do nosso curso, visando ao seu desenvolvimento, compreendi seus propósitos e, concordo em participar do mesmo, estando ciente dos direitos que me são assegurados.

Sobral, _____ de _____ de 2008

Assinatura do Entrevistado
(Este Termo Ficará sob a Guarda do Centro Acadêmico Comuna Estudantil)

Assinatura do Entrevistador

2) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE DOCENTE

Eu, Geison Vasconcelos Lira, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, estou realizando minha pesquisa de doutoramento, intitulada provisoriamente de *"Epistemologia, Metodologia e Práxis de um Modelo Cartográfico de Avaliação Curricular em Educação Médica"* que tem por objetivo geral desenvolver um novo modelo de avaliação curricular em Educação Médica e aplica-lo na avaliação do currículo do nosso curso, visando ao seu desenvolvimento. O protocolo da pesquisa foi submetido à Comissão de Graduação, à Coordenação do Curso e ao Colegiado do Curso, obtendo dessas instâncias colegiadas o consentimento para realizá-la, desde que observadas (1) as normas éticas nacionais e internacionais sobre pesquisa envolvendo seres humanos, particularmente no que concerne ao respeito à autonomia e à proteção das pessoas identificadas como potenciais participantes; e (2) ao retorno dos resultados à instituição para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica do curso. Como parte das questões norteadoras da pesquisa, estou interessado em conhecer as percepções dos nossos docentes sobre o currículo médico da escola. Para tanto, serão realizadas entrevistas com docentes do curso de medicina, selecionados por um procedimento chamado *amostragem teórica*. As entrevistas serão conduzidas por mim e tratarão de questões concernentes à prática do currículo do curso de medicina. Informo que os dados colhidos das entrevistas serão utilizados tanto para fins gerenciais, quanto para fins de pesquisa, apresentação de trabalhos em eventos científicos ou quaisquer outros meios de divulgação que a Coordenação do Curso, julgar pertinente, no interesse do desenvolvimento do currículo. Ressalto que os nomes dos docentes que participarem das entrevistas não serão divulgados. Os docentes estarão livres para consentir em participar da pesquisa. E em consentindo, terão ainda a liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer tempo. Serão utilizados gravadores para registrar as falas dos participantes, permitindo recuperar informações de relevância para a pesquisa. Enfatizo ainda que a participação nas entrevistas não trará nenhum prejuízo aos participantes, principalmente no que concerne à avaliação de seu desempenho funcional. Gostaria de destacar que a avaliação aqui pretendida, é imprescindível ao aprimoramento do nosso Currículo, pelo que agradeço antecipadamente a colaboração dos participantes. Se desejar, estarei disponível para quaisquer esclarecimentos através dos seguintes contatos: [...].

Consentimento pós-informado:

Declaro que tomei conhecimento da pesquisa realizado pelo professor Geison Vasconcelos Lira, que pretende desenvolver um novo modelo de avaliação curricular em Educação Médica e aplica-lo na avaliação do currículo do nosso curso, visando ao seu desenvolvimento, compreendi seus propósitos e, concordo em participar do mesmo, estando ciente dos direitos que me são assegurados.

Sobral, _____ de _____ de 2008

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Entrevistador

3) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE SERVIDOR DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Eu, Geison Vasconcelos Lira, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, estou realizando minha pesquisa de doutoramento, intitulada provisoriamente de *"Epistemologia, Metodologia e Práxis de um Modelo Cartográfico de Avaliação Curricular em Educação Médica"* que tem por objetivo geral desenvolver um novo modelo de avaliação curricular em Educação Médica e aplica-lo na avaliação do currículo do nosso curso, visando ao seu desenvolvimento. O protocolo da pesquisa foi submetido à Comissão de Graduação, à Coordenação do Curso e ao Colegiado do Curso, obtendo dessas instâncias colegiadas o consentimento para realizá-la, desde que observadas (1) as normas éticas nacionais e internacionais sobre pesquisa envolvendo seres humanos, particularmente no que concerne ao respeito à autonomia e à proteção das pessoas identificadas como potenciais participantes; e (2) ao retorno dos resultados à instituição para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica do curso. Como parte das questões norteadoras da pesquisa, estou interessado em conhecer as percepções dos nossos servidores do corpo técnico-administrativo sobre o currículo médico da escola. Para tanto, serão realizadas entrevistas com servidores do curso de medicina, selecionados por um procedimento chamado *amostragem teórica*. As entrevistas serão conduzidas por mim e tratarão de questões concernentes à prática do currículo do curso de medicina. Informo que os dados colhidos das entrevistas serão utilizados tanto para fins gerenciais, quanto para fins de pesquisa, apresentação de trabalhos em eventos científicos ou quaisquer outros meios de divulgação que a Coordenação do Curso, julgar pertinente, no interesse do desenvolvimento do Currículo. Ressalto que os nomes dos servidores que participarem dos grupos focais não serão divulgados. Os servidores estarão livres para consentir em participar da pesquisa. E em consentindo, terão ainda a liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer tempo. Serão utilizados gravadores para registrar as falas dos participantes, permitindo recuperar informações de relevância para a pesquisa. Enfatizo ainda que a participação nas entrevistas não trará nenhum prejuízo aos participantes, principalmente no que concerne à avaliação de seu desempenho funcional. Gostaria de destacar que a avaliação aqui pretendida, é imprescindível ao aprimoramento do nosso currículo, pelo que agradeço antecipadamente a colaboração dos participantes. Se desejar, estarei disponível para quaisquer esclarecimentos através dos seguintes contatos: [...].

Consentimento pós-informado:

Declaro que tomei conhecimento da pesquisa realizado pelo professor Geison Vasconcelos Lira, que pretende desenvolver um novo modelo de avaliação curricular em Educação Médica e aplica-lo na avaliação do currículo do nosso curso, visando ao seu desenvolvimento, compreendi seus propósitos e, concordo em participar do mesmo, estando ciente dos direitos que me são assegurados.

Sobral, _____ de _____ de 2008

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Entrevistador

APÊNDICE D

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

2) INSTRUÇÕES PARA ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA

Deverão ser realizadas em ambientes reservados, e gravadas apenas mediante autorização dos participantes, para facilitar a recuperação dos dados. As gravações deverão ser imediatamente transcritas para aumentar a fidedignidade dos registros. As transcrições das gravações de entrevistas com membros do corpo discente deverão ser feitas exclusivamente por estudantes vinculados ao Centro Acadêmico da escola médica, como forma de garantir a confidencialidade das informações prestadas. Neste último caso, apenas os textos transcritos ficarão disponíveis para compor o *corpus* de análise, após classificação por data e segmentos a que pertencem os entrevistados. Será seguido o seguinte protocolo de entrevista:

PROTOCOLO DE ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA

1) Código do entrevistado (somar os dois últimos dígitos do ano do nascimento do entrevistado aos dois últimos dígitos do ano do nascimento da mãe do mesmo, e registrar a soma como código de entrevistado): _____

2) Entrevistador: _____

3) Data da entrevista: ____/____/____ 4) Duração (min): _____

5) Cumprimentar e apresentar-se ao entrevistado. A seguir, avaliar sua capacidade e vontade de decidir participar da pesquisa. Em caso de interesse, explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Enfatizar os direitos do entrevistado, tal como explicitados no TCLE. Informar da necessidade de gravar-se a entrevista. Por fim, checar o entendimento do entrevistado quanto a essas informações e finalizar com a assinatura do TCLE, em caso de concordância em participar da pesquisa.

6) Iniciar a entrevista propondo as seguintes questões, para reflexão inicial: (i) Que tem sido bom no novo currículo do curso? (ii) Como o currículo poderia ser ainda melhor? A seguir, aprofundar aspectos relativos à expressão de percepções e significados concernentes às dimensões do poder, epistemológica e pedagógica do currículo.

7) Comentários do entrevistador:

8) Notas reflexivas:

3) INSTRUÇÕES PARA ENTREVISTAS FOCAIS

Deverão ser realizadas em ambientes reservados, sendo constituídos de 8 a 12 participantes, e gravados apenas mediante autorização dos participantes, para facilitar a recuperação dos dados. As gravações deverão ser imediatamente transcritas para aumentar a fidedignidade dos registros. As transcrições das gravações dos grupos focais com membros do corpo discente deverão ser feitas exclusivamente por estudantes vinculados ao Centro Acadêmico da escola médica, como forma de garantir a confidencialidade das informações prestadas. Apenas os textos transcritos serão classificados por data e segmentos a que pertencem os participantes, e ficarão disponíveis para compor o *corpus* de análise. Será seguido o seguinte protocolo de entrevista focal:

PROTOCOLO DE ENTREVISTA FOCAL

1) Códigos dos entrevistados (somar os dois últimos dígitos do ano do nascimento dos entrevistados aos dois últimos dígitos do ano do nascimento das respectivas mães, e registrar a soma como código de entrevistado): _____

2) Entrevistador(es): _____

3) Data da entrevista: ____/____/____ 4) Duração (min): _____

5) Cumprimentar e apresentar-se aos entrevistados. A seguir, avaliar sua capacidade e vontade de decidir participar da pesquisa. Em caso de interesse, explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Enfatizar os direitos dos entrevistados, tal como explicitados no TCLE. Informar da necessidade de gravar-se a entrevista. Por fim, checar o entendimento dos entrevistados quanto a essas informações e finalizar com a assinatura do TCLE, em caso de concordância em participar da pesquisa.

6) Iniciar a entrevista propondo as seguintes questões, para reflexão inicial: (i) Que tem sido bom no novo currículo do curso? (ii) Como o currículo poderia ser ainda melhor? A seguir, aprofundar aspectos específicos que emergiram das análises documentais e de entrevistas com outros atores, relativos às figurações sociais no âmbito da escola médica, e à expressão de percepções e significados concernentes aos campos epistemológico e pedagógico do currículo.

7) Comentários do entrevistador:

8) Notas reflexivas:

4) INSTRUÇÕES PARA COMPILAÇÃO DE DIÁRIO DE CAMPO

Deverá ser realizada nos ambientes “naturais” onde ocorrem os fenômenos. Os dados serão registrados em *diário de campo*, na medida do possível durante a observação, ou imediatamente após a mesma, o qual comporá o *corpus* de análise. Será seguido o seguinte *protocolo observacional*.

ANEXO A

CORPO DOCENTE DA ESCOLA MÉDICA PESQUISADA

IDENTIFICAÇÃO	SETOR DE ESTUDO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	REGIME	GRADUAÇÃO DE ORIGEM	TITULAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO	PREVISÃO PARA CONCLUSÃO	ESTÁGIO PROBATÓRIO?
PROFESSOR 1	Oftalmologia/Anatomia Humana/Fisiologia Humana/Semiologia/Internato	ASSISTENTE I	20h	Medicina	Mestre em Administração da Prática Oftalmológica Especialista em Oftalmologia	Doutoranda em Farmacologia	dez/09	SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 2	Bases da Técnica Cirúrgica/Cirurgia Geral/Nutrologia	ASSISTENTE I	40h	Medicina	Mestre em Cirurgia Especialista em Cirurgia Geral	Doutorando em Cirurgia	dez/09	NÃO
PROFESSOR 3	Cirurgia Geral/Urgências Médicas/Anatomia Humana/Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Cirurgia Geral/Endoscopia Digestiva	Mestrando em Microbiologia	jul/09	SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 4	Imagenologia Clínica/Anatomia Humana/Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Radiologia/Diagnóstico por Imagem			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 5	Microbiologia Médica	ASSISTENTE I	40h/DE	Medicina Veterinária	Mestre em Microbiologia Médica	Doutoranda em Ciências Veterinárias	dez/10	SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 6	Clínica Médica/Semiologia/Dermatologia/Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Clínica Médica/ Dermatologia			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 7	Otorrinolaringologia/Anatomia Humana/ Fisiologia Humana/Semiologia/Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Otorrinolaringologia			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 8	Parasitologia Médica	AUXILIAR I	40h/DE	Medicina Veterinária e Ciências Biológicas	Especialista em Patologia Clínica	Mestranda em Biotecnologia	dez/09	SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 9	Anatomia Humana/Cirurgia Geral/Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Mestre em Ciências Médicas Especialista em Cirurgia Geral/Cirurgia de Cabeça e Pescoço	Doutorando em Ciências Médicas	dez/12	SIM Término: fev/2012

IDENTIFICAÇÃO	SETOR DE ESTUDO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	REGIME	GRADUAÇÃO DE ORIGEM	TITULAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO	PREVISÃO PARA CONCLUSÃO	ESTÁGIO PROBATÓRIO?
PROFESSOR 10	Imunologia Humana/Bioquímica	ADJUNTO II	40h/DE	Odontologia	Doutor em Bioquímica Mestre em Bioquímica Especialista em Gestão de Sistemas de Saúde			NÃO
PROFESSOR 11	Anatomia Humana	ADJUNTO II	40h/DE	Medicina Veterinária	Doutor em Anatomia/Morfologia/Ciências Mestre em Anatomia			NÃO
PROFESSOR 12	Ginecologia e Obstetrícia/Saúde da Mulher/Saúde da Gestante	AUXILIAR I	20h	Medicina	Mestre em Obstetrícia Especialista em Ginecologia e Obstetrícia			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 13	Histologia/Embriologia Humana	ASSISTENTE I	40h	Medicina	Doutor em Pediatria Mestre em Medicina Especialista em Pediatria			NÃO
PROFESSOR 14	Bioética e Cidadania/ Saúde, Cultura, Ambiente e Trabalho	ASSISTENTE I	40h	Medicina	Mestre em Educação em Saúde	Doutorando em Educação	dez/09	NÃO
PROFESSOR 15	Neuroanatomia/Neurocirurgia	ADJUNTO II	40h	Medicina	Doutor em Cirurgia Mestre em Neurocirurgia Especialista em Neurocirurgia/Neurologia			NÃO
PROFESSOR 16	Assistência Básica à Saúde/Saúde Comunitária	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Geriatria	Mestrando em Saúde Pública	dez/10	SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 17	Assistência à Saúde da Comunidade	ADJUNTA I	40h	Medicina	Doutora em Pediatria Mestra em Saúde Pública Especialista em Pediatria Especialista em Doenças Infecciosas e Parasitárias	Pós-Doutoranda em Gestão de Saúde	dez/10	NÃO

IDENTIFICAÇÃO	SETOR DE ESTUDO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	REGIME	GRADUAÇÃO DE ORIGEM	TITULAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO	PREVISÃO PARA CONCLUSÃO	ESTÁGIO PROBATÓRIO?
PROFESSOR 18	Cirurgia Geral/Urgências Médicas/Anatomia Humana/Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Cirurgia Geral e Urologia			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 19	Ginecologia/ Obstetrícia/Assistência à Saúde da Gestante	ASSISTENTE I	40h	Medicina	Mestre em Ciências Especialista em Ginecologia e Obstetrícia Especialista em Mastologia			NÃO
PROFESSOR 20	Semiologia/Clinica Médica	ADJUNTO I	40h	Medicina	Doutor em Cardiologia Mestre em Clínica Médica Especialista em Cardiologia			NÃO
PROFESSOR 21	Medicina de Família e Comunidade/Internato em Saúde Comunitária	AUXILIAR I	40h/DE	Medicina	Especialista em Oftalmologia Especialista em Medicina de Família e Comunidade			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 22	Anatomia Humana Aplicada à Cirurgia/Cirurgia Geral/Gastroenterologia	ASSISTENTE II	40h/DE	Medicina	Mestre em Cirurgia Especialista em Cirurgia Geral	Doutorando em Cirurgia	set/09	SIM Término: ago/2009
PROFESSOR 23	Fisiologia Humana	ADJUNTO II	40h/DE	Medicina	Doutor em Farmacologia Mestre em Farmacologia			NÃO
PROFESSOR 24	Pediatria/Neonatologia/Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Pediatria e Neonatologia	Mestranda em Pediatria	jul/10	SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 25	Semiologia/Clinica Médica/Hematologia	ASSISTENTE I	40h/DE	Medicina	Mestre em Clínica Médica Especialista em Pediatria/Hematologia/Hemoterapia	Doutoranda em Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria	Sem previsão	NÃO

IDENTIFICAÇÃO	SETOR DE ESTUDO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	REGIME	GRADUAÇÃO DE ORIGEM	TITULAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO	PREVISÃO PARA CONCLUSÃO	ESTÁGIO PROBATÓRIO?
PROFESSOR 26	Patologia Humana/Anatomofisiopatologia	AUXILIAR I	20h	Medicina	Doutora em Radiologia Especialista em Radioterapia			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 27	Semiologia/ Clínica Médica/Neurologia	AUXILIAR I	40h/DE	Medicina	Especialista em Neurologia Especialista em Clínica Médica Especialista em Saúde Pública	Mestrando em Biotecnologia	dez/09	SIM Término: nov/2011
PROFESSOR 28	Psicopatologia/ Psiquiatria	ADJUNTO I	40h/DE	Medicina	Doutor em Psiquiatria Especialista em Psiquiatria			NÃO
PROFESSOR 29	Semiologia/ Clínica Médica	ASSISTENTE I	40h	Medicina	Mestre em Clínica Médica Especialista em Clínica Médica/Nefrologia	Doutorando em Ciências Médicas	dez/10	NÃO
PROFESSOR 30	Clínica Médica/Semiologia/Oncologia/Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Hematologia	Mestrando em Cirurgia	dez/10	SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 31	Ciências Sociais e do Comportamento	ADJUNTO I	40h	Medicina	Doutor em Saúde Coletiva Mestre em Saúde Pública Especialista em Medicina Preventiva e Social	Pós-Doutorando em Gestão de Saúde	dez/10	NÃO
PROFESSOR 32	Clínica Médica/Semiologia/Endocrinologia/Fisiologia Endócrina/ Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Mestre em Endocrinologia e Metabologia Especialista em Clínica Médica/Endocrinologia e Metabologia			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 33	Traumato-ortopedia/Anatomia Humana/Internato	ADJUNTA I	20h	Medicina	Pós- Doutora em Ortopedia Doutora em Ortopedia e Traumatologia Mestre em Cirurgia			SIM Término: fev/2012

IDENTIFICAÇÃO	SETOR DE ESTUDO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	REGIME	GRADUAÇÃO DE ORIGEM	TITULAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO	PREVISÃO PARA CONCLUSÃO	ESTÁGIO PROBATÓRIO?
PROFESSOR 34	Farmacologia	ADJUNTA IV	40h/DE	Odontologia	Pós Doutora em Farmacologia Clínica Doutora em Farmacologia Mestra em Farmacologia			NÃO
PROFESSOR 35	Farmacologia Clínica/Farmacologia Geral/Fisiologia Humana	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Medicina de Família e Comunidade	Mestranda em Biotecnologia	dez/09	SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 36	Semiologia/Clinica Médica/Endocrinologia/Fisiologia Endócrina	ASSISTENTE I	40h/DE	Medicina	Doutor em Ciências Médicas Mestre em Clínica Médica Especialista em Clínica Médica/Nefrologia Especialista em Administração Hospitalar		jun/09	SIM Término: ago/2009
PROFESSOR 37	Saúde Comunitária/Internato	ASSISTENTE I	40h	Medicina	Mestre em Saúde Pública Especialista em Saúde da Família			SIM Término: ago/2009
PROFESSOR 38	Clinica Médica/Semiologia/Doenças Infecciosas e Parasitárias/Internato	AUXILIAR I	20h	Medicina	Especialista em Doenças Infecciosas e Parasitárias			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 39	Psicologia do Desenvolvimento Humano/Psicopatologia/Psiquiatria	AUXILIAR I	20h	Medicina	Doutor em Política Econômica Mestre em Ciências Sociais Especialista em Psiquiatria			SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 40	Fisiologia Humana/Neurologia	ASSISTENTE I	40h/DE	Medicina	Mestre em Fisiologia Especialista em Pediatria/Neuropediatria	Doutoranda em Farmacologia	dez/11	SIM Término: ago/2009
PROFESSOR 41	Bioética/Deontologia Médica/Medicina Legal	ASSISTENTE I	20h	Medicina	Mestre em Patologia	Doutorando em Oncologia	dez/10	SIM Término: fev/2012

IDENTIFICAÇÃO	SETOR DE ESTUDO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	REGIME	GRADUAÇÃO DE ORIGEM	TITULAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO	PREVISÃO PARA CONCLUSÃO	ESTÁGIO PROBATÓRIO?
PROFESSOR 42	Semiologia/Clinica Médica/Pneumologia	AUXILIAR I	40h/DE	Medicina	Especialista em Pneumologia	Mestrando em Biotecnologia	dez/09	NÃO
PROFESSOR 43	Epidemiologia/Bioestatística/Saúde Comunitária	ASSISTENTE I	40h/DE	Enfermagem	Mestre em Educação e Saúde e Educação Especialista em Enfermagem em Saúde da Família Especialista em Enfermagem em Obstetrícia	Doutoranda em Saúde Pública	jul/10	SIM Término: fev/2012
PROFESSOR 44	Pediatria/Neonatologia/Assistência à Saúde da Criança	AUXILIAR I	40h/DE	Medicina	Especialista em Pediatria/Perinatologia e Saúde Reprodutiva			SIM Término: ago/2009
PROFESSOR 45	Bioquímica	ADJUNTO IV	40h/DE	Enfermagem	Pós- Doutor em Bioquímica Doutor em Bioquímica Mestre em Bioquímica			NÃO

ANEXO B

SEMANA PADRÃO DO CURSO DE MEDICINA DA ESCOLA PESQUISADA

Quadro Anexo-B.1 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: primeiro ano curricular (Y1)

Y1/SEMESTRE 1/Módulo 1: Biologia Celular e Molecular – 3 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	BIOQUÍMICA	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	ABS: Fundamentos da Prática e Assistência Médica	LIVRE
10 – 12	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	BIOQUÍMICA	GENÉTICA	ABS: Fundamentos da Prática e Assistência Médica	LIVRE
14 – 16	GENÉTICA	DP: Evolução Histórica, Científica e Ética da Medicina e Habilidades de comunicação	LIVRE	BIOQUÍMICA	BIOQUÍMICA
16 – 18	GENÉTICA	DP: Evolução Histórica, Científica e Ética da Medicina e Habilidades de Comunicação	LIVRE	BIOQUÍMICA	BIOQUÍMICA
Bioquímica: 12h/a Biologia Celular e Molecular: 6h/a Genética: 6h/a Atenção Básica à Saúde (ABS): 4h/a Desenvolvimento Pessoal (DP): 4h/a					
Y1/SEMESTRE 1/Módulo 2: Gênese e Desenvolvimento – 3 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	BIOQUÍMICA	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	ABS: Fundamentos da Prática e Assistência Médica	LIVRE
10 – 12	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	ABS: Fundamentos da Prática e Assistência Médica	LIVRE
14 – 16	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	DP: Evolução Histórica, Científica e Ética da Medicina e Habilidades de Comunicação	LIVRE	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA
16 – 18	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	DP: Evolução Histórica, Científica e Ética da Medicina e Habilidades de Comunicação	LIVRE	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA
Bioquímica: 2h/a Histologia e Embriologia: 22h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a					

(*) Y = Ano Curricular (Exemplo: Y1 = Primeiro Ano Curricular)

Quadro Anexo-B.1 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: primeiro ano curricular (Y1)

Y1/SEMESTRE 1/Módulo 3: Aparelho Locomotor – 5 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.

8 – 10	FISIOLOGIA	LIVRE	FISIOLOGIA	ABS: Fundamentos da Prática Assistencial Médica
10 – 12	FISIOLOGIA	LIVRE	FISIOLOGIA	ABS: Fundamentos da Prática Assistencial Médica
14 – 16	ANATOMIA	DP: Evolução Histórica, Científica e Ética da Medicina e Habilidades de Comunicação	ANATOMIA	LIVRE
16 – 18	ANATOMIA	DP: Evolução Histórica, Científica e Ética da Medicina e Habilidades de Comunicação	ANATOMIA	LIVRE
Anatomia: 11h/a Fisiologia: 8h/a Histologia e Embriologia: 3h/a Farmacologia: 2h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a				
Y1/SEMESTRE 1/Módulo 4: Sistema Nervoso – 6 semanas				
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.
8 – 10	FISIOLOGIA	LIVRE	FISIOLOGIA	ABS: Fundamentos da Prática Assistencial Médica
10 – 12	FISIOLOGIA	LIVRE	FISIOLOGIA	ABS: Fundamentos da Prática Assistencial Médica
14 – 16	NEUROANATOMIA	DP: Evolução Histórica, Científica e Ética da Medicina e Habilidades de Comunicação	NEUROANATOMIA	LIVRE
16 – 18	NEUROANATOMIA	DP: Evolução Histórica, Científica e Ética da Medicina e Habilidades de Comunicação	NEUROANATOMIA	LIVRE
Neuroanatomia: 11h/a Fisiologia/ Bioquímica: 8h/a Histologia e Embriologia: 2h/a Farmacologia: 3h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a				

(*) Y = Ano Curricular (Exemplo: Y1 = Primeiro Ano Curricular)

Quadro Anexo-B.1 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: primeiro ano curricular (Y1)

Y1/SEMESTRE 2/Módulo 1: Princípios de Farmacologia – 2 semanas				
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.
8-10	PRINCÍPIOS DE FARMACOLOGIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	PRINCÍPIOS DE FARMACOLOGIA	LIVRE

10-12	PRINCÍPIOS DE FARMACOLOGIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	PRINCÍPIOS DE FARMACOLOGIA	LIVRE
14-16	PRINCÍPIOS DE FARMACOLOGIA	LIVRE	PRINCÍPIOS DE FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidades de Comunicação
16-18	PRINCÍPIOS DE FARMACOLOGIA	LIVRE	PRINCÍPIOS DE FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidades de Comunicação
Princípios de Farmacologia: 24h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a				
Y1/SEMESTRE 2/Módulo 2: Sistema Cardiovascular – 4 semanas				
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.
8-10	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	ANATOMIA HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	LIVRE
10-12	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	LIVRE
14-16	FISIOLOGIA	LIVRE	FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidades de Comunicação
16-18	FISIOLOGIA	LIVRE	FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidades de Comunicação
Anatomia: 9h/a Fisiologia/ Bioquímica: 8h/a Farmacologia: 4h/a Histologia/Embriologia: 3h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a				

Quadro Anexo-B.1 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: primeiro ano curricular (Y1)

Y1/SEMESTRE 2/Módulo 3: Sistema Respiratório – 2 semanas				
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.
8-10	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	ANATOMIA HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	LIVRE
10-12	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	LIVRE
14-16	FISIOLOGIA	LIVRE	FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidades de Comunicação

16-18	FISIOLOGIA	LIVRE	FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidade de Comunicação
Anatomia: 9h/a Fisiologia/ Bioquímica: 8h/a Farmacologia: 4h/a Histologia/Embriologia: 3h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a				
Y1/SEMESTRE 2/Módulo 4: Sistema Digestório – 4 semanas				
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.
8-10	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	ANATOMIA HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	LIVRE
10-12	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	LIVRE
14-16	FISIOLOGIA	LIVRE	FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidade de Comunicação
16-18	FISIOLOGIA	LIVRE	FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidade de Comunicação

Anatomia: 9h/a
Fisiologia/ Bioquímica: 8h/a
Farmacologia: 4h/a
Histologia/Embriologia: 3h/a
ABS: 4h/a
DP: 4h/a

Quadro Anexo-B.1 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: primeiro ano curricular (Y1)

Y1/SEMESTRE 2/Módulo 5: Sistema Endócrino – 2 semanas				
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.
8-10	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	ANATOMIA	LIVRE
10-12	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	LIVRE
14-16	FISIOLOGIA	LIVRE	FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidade de Comunicação
16-18	FISIOLOGIA	LIVRE	FARMACOLOGIA	DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidade de Comunicação
Anatomia: 6h/a				

Farmacologia: 5h/a Fisiologia: 6h/a Bioquímica: 4h/a Histologia/ Embriologia: 3h/a ABS 4h/a DP 4h/a					
Y1/SEMESTRE 2/Módulo 6: Sistema Gênito-Urinário – 4 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	
8-10	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	ANATOMIA	LIVRE	
10-12	ANATOMIA	ABS: Diagnóstico de Saúde da Comunidade	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA	LIVRE	
14-16	FISIOLOGIA	LIVRE	FARMACOLOGIA		DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidades de Comunicação
16-18	FISIOLOGIA	LIVRE	HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA		DP: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Bioética, Habilidades de Comunicação
Anatomia: 10h/a Farmacologia: 2h/a Fisiologia/ Bioquímica: 8h/a Histologia/ Embriologia: 4h/a ABS 4h/a DP 4h/a					

Quadro Anexo-B.2 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: segundo ano curricular (Y2/semestres 3 e 4)

Y2/SEMESTRE 3/Módulo 1: Processos Patológicos Gerais – 6 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	IMUNOLOGIA	DP: Metodologia do Trabalho Científico, Bioética, Habilidades de Comunicação	LIVRE	MICROBIOLOGIA	LIVRE
10 – 12	IMUNOLOGIA	DP: Metodologia do Trabalho Científico, Bioética, Habilidades de Comunicação	LIVRE	MICROBIOLOGIA	LIVRE
14 – 16	IMUNOLOGIA	PARASITOLOGIA	ABS: Epidemiologia/Bioestatística	PATOLOGIA	PATOLOGIA
16 – 18	MICROBIOLOGIA	PARASITOLOGIA	ABS: Epidemiologia/Bioestatística	PATOLOGIA	PATOLOGIA
Patologia: 8h/a Imunologia: 6h/a Microbiologia: 6h/a Parasitologia: 4h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a					
Y2/SEMESTRE 3/Módulo 2: Relação Parasito Hospedeiro – 6 semanas					

HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	IMUNOLOGIA	DP: Metodologia do Trabalho Científico, Bioética, Habilidades de Comunicação	LIVRE	MICROBIOLOGIA	LIVRE
10 – 12	IMUNOLOGIA	DP: Metodologia do Trabalho Científico, Bioética, Habilidades de Comunicação	LIVRE	MICROBIOLOGIA	LIVRE
14 – 16	PARASITOLOGIA	PARASITOLOGIA	ABS: Epidemiologia/Bioestatística	PARASITOLOGIA	PATOLOGIA
16 – 18	MICROBIOLOGIA	PARASITOLOGIA	ABS: Epidemiologia/Bioestatística	PARASITOLOGIA	PATOLOGIA
Patologia: 4h/a Imunologia: 4h/a Microbiologia: 6h/a Parasitologia: 10h/a ABS- 4h/a DP- 4h/a					

Quadro Anexo-B.2 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: segundo ano curricular (Y2)

Y2/SEMESTRE 3/Módulo 3: Imunopatologia - 6 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	IMUNOLOGIA	DP: Metodologia do Trabalho Científico, Bioética, Habilidades de Comunicação	LIVRE	MICROBIOLOGIA	
10 – 12	IMUNOLOGIA	DP: Metodologia do Trabalho Científico, Bioética, Habilidades de Comunicação	LIVRE	MICROBIOLOGIA	
14 – 16	IMUNOLOGIA	PARASITOLOGIA	ABS: Epidemiologia/Bioestatística	PATOLOGIA	
16 – 18	IMUNOLOGIA	PARASITOLOGIA	ABS: Epidemiologia/Bioestatística	PATOLOGIA	
Patologia: 8h/a Parasitologia: 4h/a Imunologia: 8h/a Microbiologia: 4h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a					

Quadro Anexo-B.2 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: segundo ano curricular (Y2)

Y2/SEMESTRE 4/Módulo 1: Abordagem do Paciente e Bases Fisiopatológicas e Terapêuticas dos Principais Sintomas e Sinais – 9 semanas				
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.
8 – 10	ANATOMOFISIO*	FARMACO CLÍNICA	LIVRE	DP: Psicologia Médica e Habi de Comunicação
10 – 12	ANATOMOFISIO	FARMACO CLÍNICA	LIVRE	DP: Psicologia Médica e Habi de Comunicação
14 – 16	SEMILOGIA	ANATOMOFISIO	ABS: Saúde Comunitária	SEMILOGIA
16 – 18	SEMILOGIA	ANATOMOFISIO	ABS: Saúde Comunitária	SEMILOGIA
(*) Abreviação de Anatomofisiopatologia Semiologia: 12h/a Anatomofisiopatologia: 8h/a Farmacologia Clínica: 4h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a				
Y2/SEMESTRE 4/Módulo 2: Abordagem do Paciente e Bases Fisiopatológicas e Terapêuticas das Grandes Síndromes – 9 semanas				
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.
8 – 10	ANATOMOFISIO*	FARMACO CLÍNICA	LIVRE	DP: Psicologia Médica e Habi de Comunicação
10 – 12	ANATOMOFISIO	FARMACO CLÍNICA	LIVRE	DP: Psicologia Médica e Habi de Comunicação
14 – 16	SEMILOGIA	ANATOMOFISIO	ABS: Saúde Comunitária	SEMILOGIA
16 – 18	SEMILOGIA	ANATOMOFISIO	ABS: Saúde Comunitária	SEMILOGIA

Semiologia: 12h/a
 Anatomofisiopatologia: 8h/a
 Farmacologia Clínica: 4h/a
 ABS: 4h/a
 DP: 4h/a

Quadro Anexo-B.3 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: terceiro ano curricular (Y3/semestres 5 e 6)

Y3/SEMESTRE 5/Módulos 1 e 2: Sistema Cardiovascular (Clínica, Cirurgia e Imagenologia) e Sistema Respiratório (Clínica, Cirurgia e Imagenologia) – 8 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	CARDIOVASCULAR (CLÍNICA E CIRURGIA)	LIVRE	RESPIRATÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA	LIVRE	CARDIOVASCULAR (CLÍNICA E CIRURGIA)
10 – 12	CARDIOVASCULAR (CLÍNICA E CIRURGIA)	LIVRE	RESPIRATÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA	LIVRE	CARDIOVASCULAR (CLÍNICA E CIRURGIA)
14 – 16	ABS: Saúde da Criança	DP: Bioética e Habilidades de Comunicação	CARDIOVASCULAR (CLÍNICA E CIRURGIA)	RESPIRATÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA	RESPIRATÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA
16 – 18	ABS: Saúde da Criança	DP: Bioética e Habilidades de Comunicação	CARDIOVASCULAR (CLÍNICA E CIRURGIA)	RESPIRATÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA	RESPIRATÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA
Cardiologia (Clínica, Cirurgia e Imagenologia): 12h/a Pneumologia (Clínica, Cirurgia e Imagenologia): 12h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a					
Y3/SEMESTRE 5/Módulos 3, 4 e 5: Sistema Digestório (Clínica, Cirurgia, Imagenologia e Nutrologia) e Sistema Endócrino (Clínica e Cirurgia) – 8 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	NUTROLOGIA	LIVRE	DIGESTÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA)	DIGESTÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA)	LIVRE

			IMAGENOLOGIA	IMAGENOLOGIA	
10 – 12	NUTROLOGIA	LIVRE	DIGESTÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA	DIGESTÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA	LIVRE
14 – 16	ABS: Saúde da Criança	DP: Bioética e Habilidades de Comunicação	ENDOCRINOLOGIA (CLÍNICA E CIRURGIA)	DIGESTÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA	NUTROLOGIA
16 – 18	ABS: Saúde da Criança	DP: Bioética e Habilidades de Comunicação	ENDOCRINOLOGIA (CLÍNICA E CIRURGIA)	DIGESTÓRIO (CLÍNICA E CIRURGIA) IMAGENOLOGIA	ENDOCRINOLOGIA (CLÍNICA E CIRURGIA)
Sistema Digestório (Clínica, Cirurgia e Imagenologia): 12h/a Nutrologia: 6h/a Endocrinologia (Clínica e Cirurgia): 6h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a					

Quadro Anexo-B.3 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: terceiro ano curricular (Y3/semestres 5 e 6) (continuação)

Y3/SEMESTRE 6/Módulos 1 e 2: Neonatologia e Obstetrícia e Pediatria e Cirurgia Pediátrica- 8 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	NEONATOLOGIA/OBSTETRÍCA	ABS: Saúde da Gestante	LIVRE	PEDIATRIA	LIVRE
10 – 12	NEONATOLOGIA/OBSTETRÍCA	DP: Psicopatologia	LIVRE	PEDIATRIA	LIVRE
14 – 16	NEONATOLOGIA/OBSTETRÍCA	ABS: Saúde da Gestante	OBSTETRÍCA	PEDIATRIA	PEDIATRIA
16 – 18	NEONATOLOGIA/OBSTETRÍCA	DP: Psicopatologia	NEONATOLOGIA	PEDIATRIA	PEDIATRIA
Neonatologia e Obstetrícia: 12h/s (Neonatologia 50% e Obstetrícia 50%) Pediatria e Cirurgia Pediátrica: 12h/s Assistência Básica à Saúde da Gestante: 4h/s Desenvolvimento Pessoal: 4h/s					
Y3/SEMESTRE 6/Módulos 3 e 4: Urologia e Nefrologia e Ginecologia – 8 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8-10	NEFROLOGIA	ABS: Saúde da Gestante	GINECOLOGIA	GINECOLOGIA	GINECOLOGIA
10-12	NEFROLOGIA	DP: Psicopatologia	GINECOLOGIA	GINECOLOGIA	GINECOLOGIA
14-16	LIVRE	ABS: Saúde da Gestante	NEFROLOGIA UROLOGIA	LIVRE	UROLOGIA

16-18	LIVRE	DP: Psicopatologia	NEFROLOGIA UROLOGIA	LIVRE	UROLOGIA
Ginecologia: 12h/a Nefrologia e Urologia: 12h/a (6h/a para cada uma) Assistência Básica à Saúde: 4h/a Desenvolvimento Pessoal: 4h/a					

Quadro Anexo-B.4 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: quarto ano curricular (Y5/s)

Y4/SEMESTRE 7/Módulos 5, 6 e 7: Doenças Infecciosas, Dermatologia e Reumatologia – 8 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	DOENÇAS INFECCIOSAS	LIVRE	DP (TP): Cuidados no Final da Vida, Bioética e Habilidades de Comunicação	DERMATOLOGIA	LIVRE
10 – 12	DOENÇAS INFECCIOSAS	LIVRE	DP (TP): Cuidados no Final da Vida, Bioética e Habilidades de Comunicação	DERMATOLOGIA	LIVRE
14 – 16	ABS (TP): Saúde do Adulto I (Vigilâncias: sanitária, epidemiológica e ambiental)	REUMATOLOGIA	DOENÇAS INFECCIOSAS	REUMATOLOGIA	DOENÇAS
16 – 18	ABS (TP): Saúde do Adulto I (Vigilâncias: sanitária, epidemiológica e ambiental)	REUMATOLOGIA	DOENÇAS INFECCIOSAS	DERMATOLOGIA (T) Cicero Cláudio	DOENÇAS
Doenças Infecciosas 12h/a Dermatologia 6h/a Reumatologia 6h/a Assistência Básica à Saúde 4h/a Desenvolvimento Pessoal 4h/a					
Y4/SEMESTRE 7/Módulos 8, 9 e 10: Geriatria, Hematologia e Oncologia – 8 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8 – 10	GERIATRIA	LIVRE	DP: Cuidados no Final da vida, Bioética e Habilidades de	LIVRE	ONCOLOGIA

			Comunicação		HEMATOL
12/out	GERIATRIA	LIVRE	DP: Cuidados no Final da vida, Bioética e Habilidades de Comunicação	LIVRE	ONCOLO HEMATOL
14 -16	ABS: Saúde do Adulto I (Vigilâncias: sanitária, epidemiológica e ambiental)	ONCOLOGIA HEMATOLOGIA	ONCOLOGIA HEMATOLOGIA	GERIATRIA	GERIATR
16 -18	ABS: Saúde do Adulto I (Vigilâncias: sanitária, epidemiológica e ambiental)	ONCOLOGIA	HEMATOLOGIA	GERIATRIA	GERIATR
Hematologia 6h/a Geriatria 12h/a Oncologia 6h/a Assistência Básica à Saúde 4h/a Desenvolvimento Pessoal 4h/a					

Quadro Anexo-B.4 – Semana padrão do curso de medicina da escola pesquisada: quarto ano curricular (Y5/semestres 7 e 8) (continuação)

Y4/SEMESTRE 8/Módulos 1, 2 e 3: Urgências Médicas, Otorrinolaringologia e Traumatologia – 8 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8-10	URGÊNCIAS MÉDICAS	DP: Medicina Legal e Deontologia Médica	ORL/LIVRE (SEGUNDO PERÍODOS ESPECÍFICOS)	TRAUMATOLOGIA/LIVRE (SEGUNDO PERÍODOS ESPECÍFICOS)	URGÊNCIAS MÉDICAS
10-12	URGÊNCIAS MÉDICAS	DP (TP): Medicina Legal e Deontologia Médica	ORL/LIVRE (SEGUNDO PERÍODOS ESPECÍFICOS)	TRAUMATOLOGIA/LIVRE (SEGUNDO PERÍODOS ESPECÍFICOS)	URGÊNCIAS MÉDICAS
14-16	URGÊNCIAS MÉDICAS	ORL* TRAUMATOLOGIA	LIVRE	ORL	ABS (TP): Saúde do Adulto II (Saúde do Trabalhador, Saúde Ambiental)
16-18	URGÊNCIAS MÉDICAS	ORL TRAUMATOLOGIA	LIVRE	TRAUMATOLOGIA	ABS (TP): Saúde do Adulto II (Saúde do Trabalhador, Saúde Ambiental)
(*) Abreviação de Otorrinolaringologia Urgências Médicas: 12h/a Traumatologia: 6h/a Otorrinolaringologia: 6h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a					
Y4/SEMESTRE 8/Módulos 4, 5, 6 e 7: Oftalmologia, Neurologia, Terapia Intensiva, Psiquiatria – 8 semanas					
HORA	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
8-10	PSIQUIATRIA/LIVRE (SEGUNDO PERÍODOS ESPECÍFICOS)	DP: Medicina Legal e Deontologia Médica	PSIQUIATRIA	LIVRE	NEUROLOGIA/LIVRE (SEGUNDO PERÍODOS ESPECÍFICOS)
10-12	PSIQUIATRIA/LIVRE (SEGUNDO PERÍODOS ESPECÍFICOS)	DP: Medicina Legal e Deontologia Médica	PSIQUIATRIA	LIVRE	NEUROLOGIA/LIVRE (SEGUNDO PERÍODOS ESPECÍFICOS)

ESPECÍFICOS)					ESPECÍFICOS)
14-16	OFTALMOLOGIA	NEUROLOGIA	TERAPIA INTENSIVA	OFTAMOLOGIA	ABS : Saúde do Adulto II (Saúde do Trabalhador, Saúde Ambiental)
16-18	NEUROLOGIA	TERAPIA INTENSIVA	TERAPIA INTENSIVA	OFTAMOLOGIA	ABS: Saúde do Adulto II (Saúde do Trabalhador, Saúde Ambiental)
Terapia Intensiva: 6h/a Oftalmologia: 6h/a Neurologia: 6h/a Psiquiatria: 6h/a ABS: 4h/a DP: 4h/a					