

Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP

***“O que se Ensina aos Futuros Cirurgiões-Dentistas? Um Estudo de Caso
Etnográfico sobre Currículo e Práticas Escolares em Odontologia”***

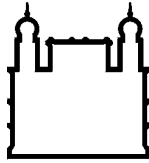
por

Rafael Arouca Höfke Costa

*Tese apresentada com vistas à obtenção do título de Doutor em Ciências
na área de Saúde Pública.*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Machado

Rio de Janeiro, agosto de 2009.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP

Esta tese, intitulada

***“O que se Ensina aos Futuros Cirurgiões-Dentistas? Um Estudo de Caso
Etnográfico sobre Currículo e Práticas Escolares em Odontologia”***

apresentada por

Rafael Arouca Höfke Costa

foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Alfredo Júlio Fernandes Neto

Prof. Dr. Henrique da Cruz Pereira

Prof. Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira

Prof. Dr. Sergio Tavares de Almeida Rego

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Machado – Orientadora

Tese defendida e aprovada em 10 de agosto de 2009.

Catálogo na fonte

Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica

Biblioteca de Saúde Pública

C837 Costa, Rafael Arouca Höfke
O que se ensina aos futuros cirurgiões-dentistas? Um estudo de caso etnográfico sobre currículo e práticas escolares em odontologia. / Rafael Arouca Höfke Costa. Rio de Janeiro : s.n., 2009.

xii, 171 f., tab., graf.

Orientador: Machado, Maria Helena

Tese (Doutorado) Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

1. Currículo. 2. Cultura. 3. Educação em Odontologia. 4. Antropologia Cultural. I. Título.

CDD – 22.ed. – 375

À minha amada esposa Cristiane,
pois sem o brilho de sua Luz, pereceria o mundo!

Aos meus pais Edison e Elizabeth,
pelas privações por que passaram para me assegurar tanto as condições
objetivas quanto o amor necessários para que eu ascendesse ao cume da escolarização.

Aos meus irmãos Renato e Raquel,
pela certeza que me dão de que sempre há alguém por perto.

Aos meus avós Suely e Arouca e
Neuza e Dico (*in memoriam*), porque me ensinaram
o valor do trabalho dedicado, da boa educação, da gentileza e da disciplina.

Aos meus sogros Aguinaldo e Quitéria,
e à minha cunhada Andréa, pelo acolhimento familiar.

Aos que fazem do magistério vida. Em especial
àqueles com quem tanto aprendi.

Aos meus alunos todos; de todos os tempos e
todos os lugares.

AGRADECIMENTOS

À Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz, por ter me recebido como aluno para esta etapa tão significativa de minha trajetória escolar e por ter me oportunizado expandir as fronteiras de meu conhecimento, superar antigas certezas e vislumbrar novas questões.

À minha estimada orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Helena Machado por ter me concedido, desde o início do percurso, a liberdade que possibilita a criação. Por ter compreendido e respeitado meu processo de produção e confiado que eu seria capaz de levar a termo esta empreitada. Pelas intervenções precisas e indispensáveis e, sobretudo, por ter se disposto a orientar uma tese que a obrigou a se deslocar das preocupações macropolíticas que seu lugar de gestora federal impõe, voltando-se para o interior de uma escola, num exercício que reconheço deveras difícil. Sou imensamente grato pelo fato de ter aceitado fazê-lo por mim. Muito obrigado!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da ENSP/Fiocruz, cuja importância em meu desenvolvimento acadêmico é imensurável. Particularmente agradeço àqueles cujas disciplinas tive o privilégio de frequentar. Obrigado Ana Luiza Striebler, Carla Lourenço Tavares de Andrade, Carlos Otávio Fiúza Moreira, Célia Leitão Ramos, Fermim Roland Schramm, Eliane Oliveira, Francisco Braga, Lenira Zancan, Marcelo Rasga Moreira, Maria Helena Machado, Mônica Rodrigues Campos, Regina Bodstein, Rosana Magalhães, Sérgio Tavares de Almeida Rego e Virgínia Alonso Hortale.

Ao Prof. Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira, a quem devo muito. Desde a sugestão de disciplinas externas e de referências conceituais determinantes para a consecução desta tese, até a oportunidade dos primeiros exercícios docentes na ENSP/Fiocruz. A este amigo, com quem sempre partilhei privilegiada interlocução, meu mais grato amplexo.

À Prof^a. Célia Leitão Ramos... O que dizer a alguém que sintetiza a generosidade? Apenas que sou eternamente agradecido por cada fonema que ouvi de seus sábios conselhos.

À Prof^a. Dr^a. Virginia Alonso Hortale, pelo incentivo precioso que tanto mudou minha vida ao me dar a coragem de cogitar transferir-me do lugar de estudante ao de servidor concursado da Fundação Oswaldo Cruz.

Ao Prof. Dr. Sérgio Tavares de Almeida Rego, pela presença sempre oportuna e estímulo constante.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa em Currículo e Processos de Formação em Saúde da ENSP/Fiocruz, pelos diálogos semanais, sempre tão enriquecedores.

À Sra. Maria Cecília Gomes Barreira e, em seu nome, a todos os trabalhadores do Serviço de Gestão Acadêmica da ENSP/Fiocruz, pela cordialidade e presteza com que sempre trataram das questões que a eles precisei levar.

Aos colegas da EAD/ENSP/Fiocruz, por terem compreendido e suportado algumas ausências minhas, determinadas pela necessidade de concluir esta tese.

Aos meus companheiros da turma 2005 do Curso de Doutorado em Saúde Pública e aos demais contemporâneos com quem partilhei um muito agradável convívio no decurso destes últimos anos.

À Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por ter me acolhido quando ser professor era apenas um desejo. Em particular, por ter aceitado, institucionalmente, a etapa empírica desta investigação.

Aos professores, alunos, servidores técnico-administrativos e pacientes da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela generosidade com que se dispuseram a atender às solicitações – por vezes bastante importunas – deste pesquisador. Saibam que cada palavra que me confessaram e cada gesto que me permitiram observar foram recebidos com profundo respeito e imensa gratidão.

Ao Diretor da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro Prof. Dr. Ednilson Porangaba Costa por ter aberto a porta da escola e me dito: “pode entrar, que a casa é sua”. Muito obrigado!

À Diretora Adjunta de Graduação da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro Prof^a. Dr^a. Zilda Maria Castro de Carvalho pelo entusiasmo que dirigiu à proposta deste estudo, imaginando que seus resultados pudessem contribuir à gestão do processo de mudança curricular em curso. Espero não a desapontar. Agradeço-lhe, ainda, pelo acesso que me concedeu a algumas das fontes documentais utilizadas nesta pesquisa e, também, por ter compreendido as razões de meu necessário afastamento na fase de análise dos dados coletados e de redação do texto final.

Aos amigos do Departamento de Odontologia Social e Preventiva da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo apoio que me deram durante o período de campo desta pesquisa, permitindo que eu instalasse, em suas dependências, meu posto avançado de trabalho.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis e Tânia Magalhães Dauster, que, ao me receberem como aluno externo em suas disciplinas de Estudos sobre a Escola e de Antropologia da Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Rio, indicaram-me os caminhos para os fundamentos teórico-metodológicos adotados nesta tese. A elas, minha gratidão em versos:

*Tomaram-me pela mão, ainda menino,
E me levaram a apreciar estrelas.
Se não as tivessem apontado,
Jamais saberia eu vê-las.*

Ao Prof. Dr. Henrique da Cruz Pereira, com quem conviver é uma dádiva transformadora. Nem mesmo sei quem eu seria se, na vida, não o tivesse encontrado. Pela amizade paternal, meu muito obrigado extensivo a toda sua adorável família.

À Prof^a. Dr^a. Vilma Azevedo da Silva Pereira, por ter incentivado e apoiado os primeiros passos de minha trajetória acadêmica no campo da Saúde Pública e por me ter ensinado tanto sobre ser professor.

Às muito estimadas Adriana Kelly Santos, Ana Cristina Oliveira e Luciana Corrêa Alves, porque me permitiram reviver, já adulto, a alegria de fazer amigos de infância.

À caríssima amiga Cristina Helena Monteiro Pereira, pela gentileza da cuidadosa revisão ortográfica e gramatical que fez, adequando os originais desta tese às exigências do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Voilà le meilleur portrait que, plus tard, j'ai réussi à faire de lui. Mais mon dessin, bien sûr, est beaucoup moins ravissant que le modèle.

Eis o melhor retrato que, mais tarde, eu consegui fazer dele. Mas meu desenho, certamente, é bem menos encantador que o modelo.

Antoine de Saint-Exupéry
(*Le Petit Prince*)

RESUMO

A presente tese, composta por quatro artigos científicos, compreende um estudo de caso etnográfico realizado na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o objetivo de identificar, no contexto definido e localizado de uma escola de Odontologia, características do *habitus* profissional expressadas em seu currículo e descrever práticas escolares adotadas para comunicação e preservação destas. Seu construto teórico sintetiza-se em três ideias-chave: (1^a) o entendimento de que a educação escolar cumpre função de socialização das novas gerações por meio da seleção e transmissão institucionalizada de determinada parcela da cultura de uma sociedade; (2^a) a concepção de currículo como expressão de lutas simbólicas presentes e passadas definidoras do *habitus* a ser incorporado por cada agente conforme a posição que ocupa no espaço social; e (3^a) a visão de escola como espaço de interações socioculturais e políticas, cuja análise requer a apreensão das dinâmicas sociais em seu contexto. A pesquisa empírica foi desenvolvida tendo a observação participante como principal técnica de investigação, respeitados cuidados referentes à validação dos achados e das interpretações. A análise dos dados decorrentes da pesquisa empírica permitiu descrever a história da escola, sua estrutura político-administrativa, os agentes que conformam seu espaço social, o espaço físico da escola, os usos do tempo escolar, o modelo curricular e os critérios que norteiam a seleção e a organização do conhecimento, bem como as rotinas escolares em que se encerram os modos vigentes de transmissão de conteúdos da cultura profissional. A partir desta descrição foi possível sintetizar os elementos da cultura da escola que exercem influência sobre seu currículo e sobre as práticas escolares ali vigentes, evidenciando as bases sociais que os definem e, também, os mecanismos de conservação cultural que nela operam a perpetuação de determinado *habitus* nas novas gerações de cirurgiões-dentistas.

Palavras-chaves: Currículo; Cultura; Educação em Odontologia; Antropologia Cultural.

ABSTRACT

The present thesis consists on an ethnographic case study performed at the Dental School of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). The research aimed to identify, at the specific and localized context of a dental school, characteristics of the professional *habitus* expressed on its curriculum and to describe scholar practices used to communicate and perpetuate them. Three main ideas synthesize the theory that supports the study: (1st) the idea that scholar education carry out the function of socializing new generations through the selection and the institutionalized transmission of certain part of a society's culture; (2nd) the conception of curriculum as the expression of present and past symbolical fights which define the *habitus* to be incorporated by each social agent according to its position on the social space; and (3rd) the view of school as a space of socio-cultural and political interactions that shall be analyzed through the observation of the social dynamics on their own context. Empirical investigation had on the participant observation its main technique. The analysis of the data obtained during field research allowed us to describe the history of the school, its political and administrative structure, the agents that compose the school's social space, the school's architecture, the uses of time at the school, the curricular model that rules the selection and the organization of knowledge and the scholar routines applied for transmitting the selected contents of the professional culture. Through this description it became possible to synthesize elements of the school's culture that influence its curriculum and practices, to identify the social structure that defines them and, also, the cultural conservation mechanisms that operate the perpetuation of certain professional *habitus* on the new generations of dentists.

Key words: Curriculum; Culture; Education, Dental; Cultural Anthropology.

LISTA DE TABELAS E GRAFICOS

TERCEIRO ARTIGO CIENTÍFICO

O QUE SE ENSINA AOS FUTUROS CIRURGIÕES-DENTISTAS? UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICAS ESCOLARES EM ODONTOLOGIA - Parte I

Gráficos 1 e 2: Comparação das notas médias obtidas pelos estudantes ingressantes e concluintes da escola caso e do Brasil nas questões de formação geral e de conteúdos específicos no ENADE 200774

Tabela 1: Distribuição dos professores da escola caso por departamento76

QUARTO ARTIGO CIENTÍFICO

O QUE SE ENSINA AOS FUTUROS CIRURGIÕES-DENTISTAS? UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICAS ESCOLARES EM ODONTOLOGIA - Parte II

Tabela 1: Distribuição (absoluta e percentual) da carga horária total das disciplinas e RCS obrigatórios do currículo da escola caso, por departamento..... 104

Gráfico 1: Distribuição da carga horária total das disciplinas e RCS obrigatórios por período e departamento da escola caso..... 105

Gráfico 2: Razão horas práticas:hora teórica nas disciplinas e RCS obrigatórios, por período..... 105

Gráfico 3: Composição teórico-prática da carga horária das disciplinas e RCS obrigatórios, por departamento..... 106

Gráfico 4: Distribuição da carga horária total das disciplinas e RCS obrigatórios, por cenário de ensino e período 108

Gráfico 5: Distribuição da carga horária prática das disciplinas e RCS obrigatórios, por cenário de ensino e período 108

Gráfico 6: Distribuição da carga horária total das disciplinas e RCS obrigatórios por agrupamento de cenários de ensino - comparação entre o currículo vigente e a proposta curricular em discussão..... 110

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| DEDICATÓRIA | iii |
| AGRADECIMENTOS | iv |
| EPIÍGRAFE | vii |
| RESUMO | viii |
| ABSTRACT | ix |
| LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS | x |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| ASPECTOS METODOLÓGICOS | 9 |
| DESENVOLVIMENTO: OS ARTIGOS CIENTÍFICOS | 15 |
| PRIMEIRO ARTIGO CIENTÍFICO | |
| DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO ÀS SALAS DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO CURRICULAR EM ODONTOLOGIA | 16 |
| SEGUNDO ARTIGO CIENTÍFICO | |
| CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DE ESCOLAS E CURRÍCULOS EM ODONTOLOGIA | 27 |
| TERCEIRO ARTIGO CIENTÍFICO | |
| O QUE SE ENSINA AOS FUTUROS CIRURGIÕES-DENTISTAS? UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICAS ESCOLARES EM ODONTOLOGIA – Parte I | 52 |
| QUARTO ARTIGO CIENTÍFICO | |
| O QUE SE ENSINA AOS FUTUROS CIRURGIÕES-DENTISTAS? UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICAS ESCOLARES EM ODONTOLOGIA – Parte II | 91 |
| CONCLUSÃO | 137 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 144 |

| | |
|--|-----|
| ANEXOS | 153 |
| ANEXO 1 Parecer n° 4/2008 do Comitê de Ética em Pesquisa da ENSP/Fiocruz | 154 |
| ANEXO 2 Autorização concedida pela Direção da escola caso para realização da pesquisa | 156 |
| ANEXO 3 Roteiro de observação empregado | 158 |
| ANEXO 4 Matriz curricular vigente na escola caso no período da realização do levantamento de campo..... | 160 |
| ANEXO 5 Proposta de nova matriz curricular que se encontrava em debate na escola caso no período da realização do levantamento de campo | 166 |

INTRODUÇÃO

Resgatar, no remate deste percurso de doutoramento, as razões que me moveram a desenvolver o presente estudo significa reavivar reminiscências de minha própria formação profissional e perceber que as inquietações de que ele decorre foram acalentadas durante os anos em que tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), inicialmente submetido, eu mesmo, ao currículo e às práticas escolares que, hoje, constituem objeto de investigação e, mais tarde, já docente¹, como agente responsável, em parte, por sua execução.

Decerto, os motivos mais pessoais - exatamente aqueles em que se apóia a tenacidade essencial à conclusão de uma tese - radicam-se tanto nas dificuldades que enfrentei, ainda estudante, para persistir na opção - deveras incomum entre meus pares - pela dedicação exclusiva à docência no campo da Saúde Pública, quanto nos esforços que empreendi, enquanto professor, na tentativa de identificar e aplicar estratégias educativas que pudessem, concorrendo com o poder simbólico (Bourdieu, 2007) exercido pelas instâncias da escola responsáveis pelos conteúdos tidos como efetivamente profissionalizantes, sensibilizar meus alunos quanto à necessidade de que sua atuação profissional em saúde estivesse dirigida à construção de uma sociedade mais igualitária. Nisso o fracasso sempre superou o êxito.

Implicado nos problemas oriundos da prática docente, e buscando compreender melhor o contexto em que a desenvolvia, dediquei-me, durante o curso de mestrado, a produzir uma historiografia do ensino odontológico no Brasil (Costa, 1999), a qual, hoje, percebo ter sido o primeiro passo da construção do objeto da presente tese. Àquela época, exatamente no período em que se acirrava o debate acerca da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia (Brasil, 2002), pude constatar - e documentar - diferenças significativas entre o modelo de formação proposto e aquele que embasara os currículos até então existentes desde a institucionalização dos cursos de Odontologia no país, ainda no século XIX.

¹ Desde 1996 atuo como colaborador voluntário da referida instituição, tendo lecionado regularmente em seu curso de graduação até novembro de 2006.

O interesse em aprofundar a investigação sobre as discrepâncias entre o disposto pela política de formação odontológica vigente a partir de 2002 e o que eu constatava operado no dia-a-dia da escola em que atuava crescia à medida que se acumulava a produção acadêmica nacional sobre experiências de inovação curricular e, principalmente, acerca das dificuldades de consecução da implementação das referidas diretrizes. As respostas que esta produção fornecia às minhas indagações, apesar da relevância que tiveram no processo de intelectualização do problema, não contentavam minha curiosidade. Percebia que nas resistências que se punham contra o novo modelo havia mais que desconhecimento ou incompreensão das determinações contidas nas diretrizes. Faltavam-me, contudo, subsídios para presumir o que subjazia a elas.

A ignorância ocultava-me os pressupostos que me permitiriam retomar a construção do objeto do presente estudo até o momento em que, já no decurso do doutorado, experimentei um encontro determinante com três autores: Jean-Claude Forquin, Pierre Bourdieu e Clifford Geertz. O primeiro (Forquin, 1992; 1993; 2000) ensinou-me que a educação escolar constitui um processo institucionalizado de transmissão da cultura de uma sociedade às novas gerações e que todo currículo é, em síntese, uma expressão cultural. Com o segundo (Bourdieu, 1983; 1996; 2001; 2007), aprendi os valiosos conceitos de poder e capital simbólico, espaço social, campo e *habitus*, fundamentais para a interpretação do mundo social em perspectiva relacional. O terceiro (Geertz, 1989, 2002) mostrou-me a utilidade do estudo empírico de sistemas sociais particularizados para a compreensão das estruturas de significados que, subjacentes às manifestações aparentes, conformam a cultura que une indivíduos em sociedades.

Mais que pelas frações de conteúdo que a leitura dos autores citados – e de outros - me oportunizou aprender, o contato com este referencial teórico foi importante por ter permitido precisar a enunciação do objeto da pesquisa - currículo e práticas escolares em Odontologia -, tornado evidente a necessidade de apreendê-lo em perspectiva socioantropológica e, também, por ter esclarecido os campos de filiação do estudo, situando-o na interface das Ciências da Educação, da Odontologia e da Saúde Pública.

Do campo das Ciências da Educação - especificamente da Sociologia e da Antropologia que se lhe aplicam como fontes (Teixeira, 1957) - provém o construto teórico-metodológico que suportou o desenvolvimento do estudo, em cujo cerne estão as elaborações sobre currículo como expressão de cultura, sobre a escola como espaço de interações socioculturais e sobre a aplicação do método etnográfico na apreensão científica destes objetos. No campo odontológico, residem as vivências que levaram à percepção do problema da pesquisa, bem como o objeto material (Lakatos e Marconi, 1991) da investigação empírica. No campo da Saúde Pública, esta tese se inscreve no conjunto dos estudos sobre formação de recursos humanos em saúde e, como tal, busca contribuir, nos limites de sua abrangência, para as reflexões sobre o planejamento e a gestão dos processos de mudança curricular que atualmente se difundem com vistas, sobretudo, à qualificação das práticas no Sistema Único de Saúde.

Surgia, pois, o germen de que resultou a presente tese, que tem como pressuposto genésico a ideia de que o currículo e as práticas escolares, enquanto seleção da cultura profissional e expressão da cultura de cada escola, definem-se pela estrutura do espaço social em que ocorrem, a qual, ao reproduzir a ordem social historicamente constituída pela profissão, busca perpetuá-la, preservando a si mesma por meio de diversos mecanismos de conservação. Mais que algo a ser necessariamente verificado, este pressuposto se me apresentou como um estímulo à busca pelo entendimento da realidade social que determina o objeto em questão.

Deste enunciado norteador derivou o significado que atribuo à pergunta que compõe o título do presente trabalho. Ao indagar o que se ensina aos futuros cirurgiões-dentistas, questiono não os conteúdos contidos nos currículos prescritos para cada disciplina - embora não me abstenha de tratar deles neste estudo -, mas, sim, a estrutura social que é ensinada aos alunos como própria da Odontologia, assim como as disposições que, no decurso de sua socialização profissional, lhes são inculcadas como inerentes à identidade que deverão assumir.

Já melhor ordenadas, estas questões levaram-me, então, a propor o desenvolvimento desta tese, que tem o objetivo de identificar, no contexto definido e localizado de uma escola de Odontologia, características do *habitus* profissional expressadas em seu currículo e descrever práticas escolares adotadas para sua comunicação e preservação.

No que concerne a sua estrutura, este trabalho compõe-se por quatro artigos científicos, em conformidade com o disposto no item 15, inciso II, alínea b, do Regimento da Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz. Estes quatro artigos organizam-se em duas partes: a primeira destinada à fundamentação teórico-metodológica do estudo e a segunda aos resultados da investigação empírica procedida.

Em resumo, o primeiro dos quatro artigos, pretende uma abordagem inicial - e ainda incipiente - às questões socioculturais atinentes ao currículo, refletindo sobre alguns dos fatores que interferem na tradução das políticas de formação odontológica emanadas do nível central do sistema educacional em práticas pedagógicas concretas no cotidiano dos cenários de ensino das escolas de Odontologia.

O segundo artigo aprofunda a exploração conceitual sobre o tema, apresentando alguns subsídios teóricos e metodológicos para o estudo do currículo em perspectiva socioantropológica e discutindo implicações dessa abordagem para escolas de Odontologia. Três ideias-chave sintetizam a discussão nele desenvolvida: (1ª) o entendimento de que a educação escolar cumpre função de socialização das novas gerações através da seleção e transmissão institucionalizada de determinada parcela da cultura de uma sociedade; (2ª) a concepção de currículo como expressão de lutas simbólicas presentes e passadas definidoras do *habitus* a ser incorporado por cada agente conforme a posição que ocupa no espaço social; e (3ª) a visão de escola como espaço de interações socioculturais e políticas, cuja análise requer a apreensão das dinâmicas sociais em seu contexto. Este texto intenta delinear o quadro referencial teórico adotado na tese e discutir questões relativas ao emprego do método etnográfico para o estudo do objeto em foco.

Os dois últimos textos apresentam o relato resultante da pesquisa empírica empreendida. O terceiro, em sua introdução, expõe as razões que justificam a escolha do caso estudado, indica os procedimentos metodológicos aplicados, discute os cuidados tomados quanto à validação das interpretações propostas para os fenômenos observados e, na sequência de suas seções, versa sobre a história da escola, sua organização político-administrativa e os agentes que conformam o espaço social escolar.

O quarto artigo, em continuidade, descreve os usos do espaço físico e do tempo na escola caso, o modelo curricular nela praticado, os critérios utilizados para seleção dos conteúdos de ensino e as rotinas que encerram os modos de transmissão destes conteúdos aos futuros cirurgiões-dentistas. À conclusão deste último texto, sintetizam-se alguns aspectos da cultura da escola que, influenciando seu currículo, definem as características do *habitus* profissional odontológico que ela se esforça por transmitir e conservar.

A opção por desenvolver esta tese na modalidade de artigos impeliu-me a considerar a necessidade de esclarecer o que a leitura do conjunto, na sua completude, oferece de diferente do estudo disperso dos artigos que o compõem. Quanto a isso, saliento que se deve atentar para dois aspectos que apenas o contato com os quatro artigos na sequência em que se encontram aqui dispostos pode evidenciar. Faço-o por entender que neles talvez resida alguma modesta contribuição deste trabalho a outros que, como eu, optaram por se enveredar pelos caminhos da formação no ofício da pesquisa científica (Bourdieu, 2007).

O primeiro destes aspectos diz respeito ao processo de construção do objeto deste estudo. Bourdieu (2007:19) salienta que “o *homo academicus* gosta do acabado” e que, no afã de atingi-lo “faz desaparecer os vestígios da pincelada” e, com isso, muitas vezes estraga obras “julgando dar-lhes os últimos retoques exigidos pela moral do trabalho bem feito”.

Valho-me da metáfora que o autor traz do campo das artes para revelar, de antemão, que os receios, as hesitações, as descobertas transformadoras e tudo mais que experimentei enquanto o objeto desta pesquisa se construía encontram-se no texto que se segue. Não que eu os tenha posto - ou deixado - intencionalmente. Sua permanência deve-

se, principalmente, à modalidade de apresentação adotada, a qual, ao obrigar a elaboração - e mesmo a divulgação - de produtos parciais conclusivos em distintos tempos durante o amadurecimento intelectual da proposta, fez com que se tornassem visíveis os rastros do percurso trilhado.

Por entender que, no presente caso, este aspecto não chega a comprometer a coerência entre as partes e a unidade do conjunto, sugiro que se lhe aproveite o caráter educativo que assume quando deixa ver, em uma situação concreta de investigação, aquela que, para Bourdieu (2007:23), constitui a operação científica mais importante e mais ignorada: a construção do objeto.

O segundo aspecto que apenas a leitura da tese permite acessar concerne aos seus objetivos, visto haver uma intenção que não se põe no isolamento das partes, mas que surge no conjunto conformado, qual seja, a de propor e experimentar, informado pelo construto teórico-metodológico oriundo do campo das Ciências da Educação, um modo de estudar currículos e práticas escolares em Odontologia.

Se tomados desta maneira, os dois primeiros artigos - o segundo principalmente - referir-se-iam à sustentação conceitual da proposta e os dois últimos ao relato do ensaio de sua aplicação. Posto que esta é uma intenção do conjunto, e não das partes, ela permanecerá subliminal durante todo o desenvolvimento, voltando a ser objeto de considerações apenas à conclusão do trabalho.

Por fim, ainda a título introdutório, duas notas referentes à redação precisam ser postas. A primeira para informar da adequação desta tese ao Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa promulgado por meio do Decreto n° 6583, de 29 de setembro de 2008. A segunda para esclarecer que a opção por escrever em primeira pessoa - no que sigo a orientação de Oliveira (1998:30), para quem “o autor [do texto etnográfico] não deve se esconder sistematicamente sob a capa de um observador impessoal” - atende a uma preocupação metodológica referente à assunção da autoria e da responsabilidade pelas interpretações dispostas acerca dos fenômenos observados; embora considerando não ser

esta a solução definitiva para as questões epistemológicas atinentes àquilo que Geertz (2002) designou assinatura da escrita etnográfica, as quais persistem motivando debates.

**ASPECTOS
METODOLÓGICOS**

O presente estudo tem o objetivo de identificar, no contexto definido e localizado de uma escola de Odontologia, características do *habitus* profissional expressadas em seu currículo e descrever práticas escolares adotadas para comunicação e preservação destas.

O interesse em compreender os aspectos socioculturais subjacentes ao currículo e às referidas práticas levou-me a realizá-lo por meio de uma pesquisa etnográfica, considerando, a partir de Sirota (1995), Dayrell (1996), Dauster (1997; 2005), Zanten (1999) e Mafra (2003), entre outros, que este método permitiria observar de perto os agentes enquanto portadores de interpretações e o sentido que atribuem à seleção que operam em seu cotidiano, de alternativas organizacionais e pedagógicas.

A opção por designá-lo estudo de caso etnográfico decorre da referência de André (2005) ao fato de que a aplicação da abordagem etnográfica à investigação de “um sistema bem delimitado” (p.31) tem sido assim designada, na literatura educacional; sendo este tipo de pesquisa aquele em que se realiza um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão” (p.49).

O caso escolhido para o desenvolvimento da etapa empírica do estudo foi a Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pela representatividade que assume quando se considera, como defendem Young (1980), Forquin (1992; 1993), Goodson (1995) e Chervel (1998), que os currículos precisam ser entendidos em sua historicidade. Posto que a origem da escola em questão remonta ao primeiro movimento de institucionalização do ensino odontológico no Brasil no final do Império, percebi a possibilidade de, ao estudá-la, lidar com os resultados de um dos mais extensos processos históricos observáveis, no país, de seleção, decantação e cristalização (Forquin, 1992) daquilo que vale como conhecimento escolar em Odontologia.

Além disso, o registro de pelo menos duas tentativas frustradas de reforma curricular desde a década de 1990 e o recente episódio em que foram recusados pela escola os recursos financeiros a ela destinados pelo Ministério da Saúde por meio do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde (Brasil, 2005) –

também sugerem a representatividade do caso em questão para o estudo dos mecanismos de preservação da seleção cultural historicamente constituída e da influência da cultura da escola sobre o currículo nela praticado. Cabe observar que, quando de minha presença em campo, uma nova tentativa de reforma curricular estava em curso.

Aprovada a proposta do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz sob o parecer n° 4/2008 (anexo 1), e concedida a autorização para desenvolvê-lo pela direção da escola caso (anexo 2), teve início a pesquisa de campo. Considerando, a partir de Dauster (1997), que a etnografia não se reduz a uma técnica, mas constitui opção teórico-metodológica, desenvolvi-no durante os meses de maio e junho do ano de 2008, período em que cumpri aproximadamente 160 horas de permanência na escola caso, sendo em torno de 120 horas em imersão no primeiro mês e 40 horas em retornos esporádicos durante o segundo mês.

Ao estar lá (Geertz, 2002), apliquei o olhar e o ouvir sensibilizados pela teoria, tal como sugere Oliveira (1998), valendo-me da observação participante como principal técnica de investigação. Desta forma, para compor os registros de campo acompanhei, orientado por um flexível roteiro de observação (anexo 3), aulas teóricas, laboratoriais e clínicas, reuniões de docentes e rotinas que se desenvolviam nos corredores em períodos de intervalo entre aulas, entrada e saída.

A validação dos achados decorrentes da observação participante foi cuidada por meio do exercício de sua triangulação com informações obtidas em entrevistas focalizadas (Gil, 1995) com professores, reuniões de grupo focal com alunos e análise de documentos.

As referidas entrevistas tiveram sempre o intuito de esclarecer achados decorrentes da observação participante e de dar ouvidos à diversidade das interpretações nativas sobre fenômenos identificados em campo. Muitas ocorreram informalmente, inseridas no contexto e no ato próprios da observação e foram registradas por escrito em caderno de campo; doze, contudo, assumiram maior formalidade e extensão. Estas foram gravadas em aparelho digital MP3 e, depois, transcritas por mim. Anotações complementares à gravação, tomadas durante o colóquio, complementaram o registro.

Situação semelhante se operou nas duas reuniões de grupo focal ocorridas, das quais participaram, ao todo, vinte e três alunos. Também nestas reuniões o intuito foi encontrar e confrontar interpretações, buscando contemplar a polifonia dos agentes. Viégas (2007:115) defende que esta técnica é útil em estudos etnográficos escolares, por “proporcionar um espaço não-cotidiano no interior da escola, no qual os participantes possam falar, ouvir e refletir, de forma coletiva e aprofundada, as mais variadas versões sobre o tema do estudo”. Ressalto que os mesmos recursos de registro das doze entrevistas foram utilizados nessas sessões.

Quanto aos documentos, cumpre destacar que estes foram tratados como evidências materiais da cultura da escola. São exemplos de documentos considerados neste estudo o regimento da escola, atas de reuniões de órgãos colegiados internos, ementas e programas de disciplinas, a matriz curricular vigente (anexo 4), a proposta de currículo que se encontrava em debate (anexo 5), cadernos de anotações cedidos por alunos, provas e outras avaliações escritas, entre outros. Seguindo a orientação de Viégas (2007), tais documentos foram submetidos a uma leitura inicialmente aberta, por meio da qual procurei identificar recorrências, discrepâncias, ausências e outros aspectos, em um exercício que me facultou observar algumas categorias analíticas como, por exemplo, as que permitiram o estudo do uso do tempo e dos cenários de ensino na escola caso, apresentadas no quarto artigo científico que compõe o presente trabalho.

Ainda no que concerne à validade, foi preciso, também, tomar permanentemente em conta o fato da escola caso estudada ter sido local de formação profissional e de prática docente de um dos autores, dado que tal fato remete a reflexões epistêmicas sobre isenção científica e objetividade na pesquisa social (Minayo, 1999; 2004). Fi-lo considerando, como sugerem Velho (1978) e DaMatta (1978), que há vantagens e riscos ao se pesquisar o familiar, pois, apesar da familiaridade de que o pesquisador dispõe nestes contextos de investigação sobre os cenários e situações sociais – a qual, por exemplo, permitiu-me reduzir o tempo destinado ao reconhecimento exploratório do campo e à identificação de informantes –, ao se debruçar sobre um contexto que lhe é próprio, seu entendimento pode

estar comprometido por suas rotinas, seus hábitos e estereótipos, e isso faz com que haja, no processo de estudo desses contextos, dificuldades diferentes daquelas encontradas no percurso da investigação de outros que lhe sejam exóticos.

Uma dessas dificuldades está no fato de que a familiaridade com o contexto não assegura o conhecimento do ponto de vista e da visão de mundo dos diferentes agentes em uma situação social, nem das regras que regem essas interações e promovem a continuidade do sistema. Pior, a familiaridade pode influenciar negativamente as possibilidades de preservação das necessárias atitudes de estranhamento e de relativização a que estão vinculadas as capacidades de análise das relações sociais observadas, de questionamento de categorias abstratas e de conhecimento mais complexo da realidade; enfim, da descoberta e interpretação das teias de significados que fundamentam todo o trabalho etnográfico (Velho, 1978; Dauster, 1997).

Diante deste dilema, esforcei-me para adotar a solução que parece estar contida no exercício perene de considerar-se reflexivamente, acatando a sugestão de Claude Lévi-Strauss, resgatada por Minayo (1999). Para o eminente antropólogo francês, numa ciência em que observador e observados são da mesma natureza, o observador, ele mesmo, é parte de sua observação e, por isso, há que se perceber integrante do objeto do estudo e analisar os limites e as possibilidades com os quais lida no empreendimento de seus esforços em transcender o lugar que ocupa e relativizá-lo.

Também neste sentido, e indicando caminhos para a validação, Velho (1978) entende que a exposição a que o pesquisador está sujeito quando estuda a própria sociedade orienta quanto à aceitação ou rejeição das interpretações por ele elaboradas, principalmente pelo fato dos sujeitos da pesquisa poderem discordar dessas interpretações e se manifestar contrários a elas. Sob esta perspectiva, para o autor, o estudo do familiar oferece vantagens em termos das possibilidades de revisão e de enriquecimento dos resultados. Eis porque, no decurso da investigação empírica, foi destinado tempo à discussão, com alguns dos agentes envolvidos, das interpretações sobre os registros tomados em campo.

Concluindo, é relevante manifestar que, em estudos como este, a generalização dos achados não constitui intenção.

Embora se aceite que a análise de similaridades e diferenças entre casos torne possível julgar em que medida os resultados de um estudo etnográfico podem ser vistos como indícios do que ocorre ou não em outros (André, 2005), o que se procura com este método é, como afirma Lévi-Strauss (2008:14), observar e analisar “grupos humanos tomados em sua especificidade” para, complementa (Velho, 1980:17), “captar a lógica que define a especificidade de um sistema cultural particular”.

Por esta razão, saliento que a transposição das reflexões aqui empreendidas para outros casos é um movimento a ser operado, ou não, no âmbito do leitor; cabendo aos, autores, segundo André (2005), no máximo proceder à descrição densa (Geertz, 1989) do caso estudado, por meio do delicado exercício (Oliveira,1998) de interpretação de sua vida social.

DESENVOLVIMENTO:
OS ARTIGOS CIENTÍFICOS

PRIMEIRO
ARTIGO CIENTÍFICO

DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO ÀS SALAS DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO CURRICULAR EM ODONTOLOGIA

FROM POLICIES TO CLASSROOMS: REFLECTIONS ABOUT CURRICULUM IN DENTISTRY

Rafael Arouca

Cirurgião-Dentista, Doutorando em Saúde Pública.

Tecnologista da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

Maria Helena Machado

Socióloga, Doutora em Sociologia.

Pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

Arouca R, Machado M. Das políticas de formação às salas de aula: reflexões sobre a questão curricular em Odontologia. *Revista Brasileira de Odontologia*, 64(3-4): 274-278, 2007.

Resumo

Na última década, uma significativa ampliação da produção científica sobre educação odontológica tem havido no país, porém a exploração da questão curricular ainda parece insuficiente. Isso tem dificultado a compreensão da complexidade inerente à consecução, na prática, de currículos inovados. Neste ensaio, propomos um recurso à Sociologia e à Antropologia da Educação para obtermos subsídios que permitam uma aproximação conceitual aos fatores que interferem na tradução das políticas de formação emanadas do nível central em práticas pedagógicas concretas no cotidiano das salas de aula das escolas de Odontologia.

Palavras-chaves: Cultura; Currículo; Educação Odontológica.

Abstract

In the last decade, a significant growth of the scientific production about dental education has been observed. The research on curriculum, however, still seems insufficient, making it difficult to understand the complexity of the attainment, in practice, of curricular innovations. In this study we made a resort to the sociology and the anthropology of education in order to get subsidies that allow a conceptual approach to the factors that intervene on the transformation of the curricular policies in concrete day-to-day pedagogical practices in the dental schools.

Key words: Culture; Curriculum; Dental Education

Introdução

Embora tenha havido no país, na última década, uma significativa ampliação da produção científica no campo da Educação Odontológica, a exploração da questão curricular ainda parece insuficiente. Partindo de um prolífico período imediatamente posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em que o debate acadêmico instituiu-se em torno da constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Odontologia (Brasil, 2002), vive-se, hoje, um momento em que a tônica reside no relato de experiências institucionais de reformas curriculares, em grande maioria, absortos por uma preocupação eminentemente descritiva de formas adotadas e de sucessos.

A indisponibilidade de reflexões teóricas mais profundamente alicerçadas no diálogo interdisciplinar com as Ciências da Educação sobre as relações entre a macropolítica educacional que orienta os sistemas formadores de recursos humanos em saúde, especificamente em Odontologia, e o micro-universo da sala de aula dificulta a compreensão da complexidade inerente à consecução efetiva, na prática, de currículos inovados em cursos de graduação.

Para a análise que pretendemos desenvolver, duas questões são fundamentais: a primeira sobre a viabilidade da intenção universalista das políticas curriculares e os interesses que definem sua legitimação e a segunda acerca da tensão entre elaboração e implementação de políticas curriculares.

Assim, propomos, no presente ensaio, um recurso à Sociologia e à Antropologia da Educação para obtermos subsídios que permitam uma aproximação conceitual à questão curricular, buscando, por meio desta, melhor conhecer o processo e os fatores que interferem na tradução das políticas de formação emanadas do nível central em práticas pedagógicas concretas no cotidiano das salas de aula das escolas de Odontologia.

Políticas Curriculares e Prescrição Cultural

Gimeno Sacristán (2000:109) define política curricular como “toda decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento de um currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”. Para o autor, suas funções contemplam, entre outras, garantir igualdade de oportunidades à saída do sistema, através da dotação dos indivíduos com mínimos de aprendizagem que lhes garantam os recursos fundamentais para o enfrentamento das situações que se lhes apresentem no mundo; organizar o saber dentro da escolaridade; controlar a prática e a qualidade do ensino; e regular os meios e o formato dos currículos por prescrição.

A elaboração da política curricular, ainda conforme Gimeno Sacristán (2000), supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade; a definição de uma cultura universal que possa ser válida para todos e capaz de, em sociedades democráticas, aglutinar os elementos da cultura que formam o consenso sobre as necessidades culturais comuns e essenciais desta comunidade.

Partindo de uma perspectiva interacionista, Pérez Gómez (2001) apresenta a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas - concepção teórica que será retomada posteriormente -, e trata do currículo a partir do conceito de *cultura acadêmica*, por ele definida como “a seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola: o conjunto de significados que se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar” (p.259). Com esta leitura, o autor se alinha à abordagem sociocultural dos estudos sobre a escola e à ideia de currículo enquanto seleção cultural, que já tivera em Jean-Claude Forquin um importante propagador.

Para Forquin (1992; 1993), os conteúdos prescritos pelas autoridades – designados *cultura escolar* – são o produto de um trabalho de seleção e reelaboração dos conteúdos da cultura para transmissão nas escolas, trabalho esse definido por um complexo sistema de relações entre as estruturas de saberes e as formas dominantes de poder e de controle

social que se exercem tanto no âmbito das instituições escolares quanto na sociedade como um todo.

Políticas curriculares podem, então, ser definidas, a partir de Forquin (1992, 1993) e Gimeno Sacristán (2000), como a representação de uma seleção cultural operada no nível da esfera de decisão político-administrativa do sistema educacional com vistas à normatização do que seja a cultura mínima que as escolas devem propagar a todos os indivíduos.

Consideramos que essa concepção obriga um questionamento seminal: diante da centralidade do tema multiculturalismo nas discussões contemporâneas sobre educação e sociedade, é válido pensar que haja uma cultura mínima propagável a todos? A questão remete à controvérsia entre relativismo e universalismo na construção tanto prescritiva quanto prática dos currículos.

Pelas palavras de Forquin (2000), uma primeira aproximação a estes conceitos: enquanto os universalistas julgam existir saberes públicos que apresentam valor independentemente de circunstâncias e interesses particulares, os relativistas defendem o questionamento da validade do que se ensina.

Segundo o autor (2000), a escola, nas sociedades modernas, é uma instituição por essência universalista, o que influencia tanto seu modo formal de funcionamento por “procedimentos que obedecem a regras escritas de transparência e de equidade”, quanto os conteúdos de ensino, entendidos como saberes públicos “dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares” (p.52).

Silva (2000), em contraposição à assertiva de Forquin (2000) de que a cultura escolar é universalizante por estar fundamentada em competências e saberes gerais integradores e organizadores, afirma que a aplicação da noção de generalidade a saberes e a competências é questionável. Quanto aos saberes, porque “dada a complexidade e a diversidade das sociedades e do conhecimento, fica difícil definir quais saberes teriam essa propriedade” (p.74); quanto às competências, porque “o exercício de competências,

habilidades e capacidades específicas não parece ser facilmente separável dos materiais, objetos e contextos sobre os quais se aplicam” (p.74).

Sobre o argumento relativista, Forquin (2000) assinala que esse reside no fato de que os conteúdos veiculados pelo ensino não são apenas saberes, mas, também, elementos mítico-simbólicos, valores e atitudes morais e sociais; enfim, referenciais de civilização. Por essa razão, a determinação do que vale ser ensinado guarda relação não com o valor da veracidade dos elementos estritamente cognitivos, mas com o valor dos elementos culturais.

O problema que se põe, segundo Candau (2000), sobre ambas perspectivas é de ordem pedagógica. Sob a óptica relativista, há que se descobrir como inserir, no interior de um currículo, também no âmbito da prática, a pluralidade de valores e referências culturais e, na posição universalista, é mister que sejam explicitados os critérios de seleção cultural e que seu caráter de universalidade seja historicamente validado.

Goodson já se referira à historicidade enquanto critério de legitimação da seleção cultural procedida para a produção de um currículo prescritivo. Para o autor (1995), o risco de se ignorar os legados do passado reside no fato de que, em termos de currículo, as circunstâncias são encontradas e transmitidas diretamente com base neles, tanto no âmbito macro da produção das políticas curriculares quanto na construção das práticas pedagógicas na sala de aula, pois sempre se permanece vinculado a “formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (p.18). Neste contexto, “mesmo as aspirações práticas mais idealistas normalmente herdam as formas prévias de um currículo pré-ativo” (p.20), colocando passado e presente em conflito e, dialeticamente, construindo os parâmetros curriculares contemporâneos.

Políticas Curriculares e sua Legitimação na Prática Pedagógica

Para além da dicotomia entre currículo formal e currículo real sugerida, entre outros, por Perrenoud (1999), de grande interesse é a proposta assinalada por Oliveira e Destro (1999) quando advogam por uma leitura processual do complexo político e cultural que

constitui a relação entre elaboração e execução de currículos. As autoras (1999) criticam as definições de política curricular que desconsideram o processo político que aglutina sua produção e implementação afirmando que, ao focalizar a produção da política, restringe-se a análise à dimensão macro da realidade social, silenciando a voz daqueles envolvidos na prática pedagógica. Por outro lado, o foco na implementação, “apesar de sua importância por dar evidência às vozes silenciadas [...], não trabalha os condicionantes históricos destas vozes” (p.147).

Contudo, a compreensão das relações entre política curricular e práticas pedagógicas na sala de aula como um processo de *produção – implementação – revisão – reformulação* pode, eventualmente, ser prejudicada pela força prescritiva que a política curricular assume quando associada a um sistema de avaliação e regulação externa que dela se valha, estabelecendo publicamente normas básicas sobre critérios de currículo (Goodson, 1995), às quais a alocação de recursos financeiros ou outros fica vinculada.

Neste sentido, Souza (2003), analisando os possíveis impactos das políticas de avaliação sobre os currículos escolares, destaca os riscos de avaliações educacionais que, em detrimento do processo, enfatizam o produto e findam por conformar os currículos aos testes de rendimento aplicados aos egressos das instituições de ensino, passando a constituir, estes testes, os delimitadores do “conhecimento que tem valor” (p.187) e a promover o enrijecimento dos currículos, “tirando, dos cursos, a liberdade de experimentar”. (Castro, 2002 *apud* Souza, 2003:187).

Apesar disso, é preciso considerar, como sugerem Gimeno Sacristán (2000) e Pérez Gómez (2001), que o valor de toda proposta de mudança se comprova na realidade em que ela se dá, e que é na sala de aula que surge o currículo em ação; aquele que propõe e impõe todo um sistema de comportamentos e valores além dos conteúdos e que constrói, efetivamente, a cultura nas salas de aula.

É neste ponto que cabe retomar de Pérez Gómez (2001) a ideia de escola como espaço ecológico de cruzamento de culturas para ressaltar que ela, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura institucional, para cujo

entendimento é necessário “um esforço de relação macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola” (p.131).

Para Pérez Gómez (2001), ainda, embora existam muitos fatores e agentes envolvidos na determinação desta cultura institucional - desde a influência da macropolítica externa à escola até a cultura experiencial que os alunos trazem de suas casas e vidas -, “a cultura da escola é, primordialmente, a cultura dos professores como grupo social” (p.163).

Forquin (1993:10) sustenta esta perspectiva ao tratar da “íntima relação” entre educação e cultura, afirmando que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém e supõe a comunicação, a transmissão e a aquisição de alguma coisa: competências, hábitos, valores”.

A partir das palavras de Forquin (1993:9) quando ressalta que “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”, destacamos a relevância que assume a cultura de cada escola na consecução prática das políticas curriculares.

Formação Odontológica, Política Curricular e Cultura(s)

O referencial teórico exposto aponta para a necessidade de nos valermos do diálogo interdisciplinar para melhor compreensão das relações entre as políticas de formação profissional em Odontologia, enquanto políticas curriculares, e a multiplicidade de fatores envolvidos na produção da forma que esta assume nos níveis macro, meso e micro do sistema de educação odontológica no contexto contemporâneo; particularmente no que concerne ao cruzamento de culturas no espaço da escola (Pérez Gómez, 2001) definido pela interação dos diversos agentes que constroem a política curricular no cotidiano.

Inicialmente é necessário compreender o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da Odontologia (Brasil, 2002) como a fonte documental da política curricular emanada do nível macro e, como tal, produzida para atender às funções político-administrativas de orientação do sistema, de controle e de regulação assinaladas por Goodson (1995) e Gimeno Sacristán (2000).

Pensar as Diretrizes como política curricular seria, também, considerá-las como a síntese de uma seleção procedida no seio da cultura pública (Forquin, 1992; 1993; 2000; Pérez Gómez, 2001) - no caso, da cultura da corporação odontológica -, considerando a historicidade dos currículos como critério para definição dos valores, saberes e competências universalmente propagáveis pela escola.

Entretanto, estudo histórico procedido anteriormente (Costa, 1999) evidenciou que as Diretrizes Curriculares Nacionais definiram uma importante deflexão no processo evolutivo do ensino odontológico brasileiro quando instituíram, para um sistema historicamente constituído como individualista, tecnicista, centralizador e assistencialista, a ênfase na responsabilidade social e no exercício de competências e habilidades que demandam sólida formação humanista, crítica e reflexiva (Brasil, 2002), bem como a intenção de fortalecimento da articulação com o Sistema Único de Saúde - propugnada pelo Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Brasil, 2005).

Questionar a legitimidade social ou o mérito das orientações contidas na atual política de formação odontológica seria negar um considerável avanço no processo de democratização da atenção à saúde bucal e de conquista, pela Odontologia, de representatividade pública. Também seria contestar a necessidade de reformulação da profissão diante do novo contexto imprimido pelas mudanças trazidas pela contemporaneidade ao mundo do trabalho; mudanças essas que, segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), interferem diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional.

Entendemos, contudo, que reside na fraca historicidade destas políticas curriculares grande parte das razões que definem sua rejeição ou as dificuldades de consecução quando traduzidas em práticas pedagógicas no nível micro da sala de aula.

A externalidade de sua produção, a “vocação universalista da escola” indicada por Candau (2000:82) e o reforço do caráter prescritivo das políticas curriculares pelo sistema de avaliação vigente (Souza, 2003) dificultam a construção do novo modelo de formação

odontológica atualmente proposto, da maneira processual sugerida por Oliveira e Destro (1999).

Corroborando sobre os riscos da abordagem universalista, Silva (2000) afirma que em muitos casos são considerados universais os valores, critérios e saberes de alguns que, em posição de fazê-lo, pronunciam o universalismo. A consequência é um progressivo processo de homogeneização cultural.

Contudo, como destaca Moreira (2002), os movimentos em direção à homogeneização ou à diversificação não se dão sem lutas. Para o autor, as distintas identidades culturais e as tentativas de afirmação e de representação política por parte dos diferentes agentes definem um panorama conflituoso que impõe desafios para a organização das escolas e do currículo.

Considerações Finais

Cientes deste conflituoso panorama e dos desafios por ele impostos, discordamos dos que, como Lemos (2005), afirmam que a construção do espaço curricular para implantação da nova política de formação odontológica demanda novos professores. Numa perspectiva relativista, a assertiva poderia ser que a legitimidade histórica do patrimônio cultural constituído nesse grupo de agentes demanda uma nova política curricular.

O contexto contemporâneo, contudo, nos obriga à síntese que reputamos existir no diálogo. Assim, concordando que o currículo está no centro de toda reflexão sociológica sobre educação (Forquin, 1992), concluímos que as discussões sobre políticas de formação profissional em Odontologia, tanto no âmbito da produção quanto da implementação, serão sempre muito pouco profícuas caso desconsiderem as questões sociais e culturais em torno das quais o currículo, no cotidiano da sala de aula, se efetiva.

Neste sentido, advogamos pelo estudo das interações socioculturais no espaço escolar dos cursos de Odontologia, especialmente pela apreensão, como objeto de pesquisa, da cultura particular de cada escola e de seu efeito sobre o currículo. Entendemos

que esta é condição fundamental para uma compreensão mais realista sobre os limites e as possibilidades das propostas de inovação curricular necessárias diante da contemporânea realidade socioprofissional da Odontologia brasileira.

Referências Bibliográficas

- Brasil. Ministério da Saúde. Pró-Saúde: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde. Brasília: Ministério da Saúde: Ministério da Educação; 2005.
- Brasil. Resolução CFE/CES 3/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Odontologia. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1:10.
- Candau VM. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Educação & Sociedade 2000; 21:79-83.
- Catani AMC, Oliveira JF de, Dourado LF. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Educação & Sociedade 2001; 22:67-83.
- Costa RAH. História do Ensino da Odontologia no Brasil [dissertação]. Niterói: Universidade Federal Fluminense; 1999.
- Forquin J. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Educação & Sociedade 2000; 21: 47-70.
- Forquin J. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas;1993.
- Forquin J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação 1992; 5:28-49.
- Gimeno Sacristán J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.
- Goodson I F. Currículo: teoria e história. 7.ed. Petrópolis: Vozes; 1995.
- Lemos CLS. A implantação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. Revista da ABENO 2005; 5:80-85.
- Moreira AFB. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. Cadernos de Pesquisa 2002; 117:81-101.
- Moreira AFB. Currículo, diferença cultural e diálogo. Educação & Sociedade 2002; 22:15-38.
- Oliveira OV de, Destro D de S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. Revista Brasileira de Educação 1999; 28:140-151.
- Pérez-Gómez AI. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed; 2001.
- Perrenoud P. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed; 1999.
- Silva TT. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. Educação & Sociedade 2000; 21: 71-78.
- Souza SML. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa 2003; 119:175-190.

SEGUNDO
ARTIGO CIENTÍFICO

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DE ESCOLAS E CURRÍCULOS EM ODONTOLOGIA

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS FOR STUDYING SCHOOLS AND CURRICULA IN DENTISTRY

Rafael Arouca

Cirurgião-Dentista, Doutorando em Saúde Pública.

Tecnologista da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

Maria Helena Machado

Socióloga, Doutora em Sociologia.

Pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

Resumo

Neste artigo apresentamos alguns subsídios teóricos e metodológicos para o estudo do tema currículo em perspectiva socioantropológica e discutimos implicações dessa abordagem para escolas de Odontologia. Três ideias-chave sintetizam a discussão desenvolvida: (1^a) o entendimento de que a educação escolar cumpre função de socialização das novas gerações por meio da seleção e transmissão institucionalizada de determinada parcela da cultura de uma sociedade; (2^a) a concepção de currículo como expressão de lutas simbólicas presentes e passadas definidoras do *habitus* a ser incorporado por cada agente conforme a posição que ocupa no espaço social; e (3^a) a visão de escola como espaço de interações socioculturais e políticas, cuja análise requer a apreensão das dinâmicas sociais em seu contexto. À conclusão advogamos pela diversificação dos olhares sobre escola e currículo em Odontologia, em especial pela adoção mais frequente dos estudos de caso etnográfico como estratégia para se conhecer de perto as práticas escolares e as representações dos diversos agentes cujas culturas se entrecruzam no cotidiano das escolas.

Palavras chave: Escola; Cultura; Currículo; Educação em Odontologia.

Abstract

In this article we discuss some theoretical and methodological considerations for studying schools and curricula under a socio-anthropological perspective. Three main ideas synthesize the debate: (1st) the idea that scholar education carry out the function of socializing new generations through the selection and the institutionalized transmission of certain part of a society's culture; (2nd) the conception of curriculum as the expression of present and past symbolical fights which define the *habitus* to be incorporated by each social agent according to its position on the social space; and (3rd) the view of school as a space of socio-cultural and political interactions that shall be analyzed through the observation of the social dynamics on their own context. On conclusion we advocate for the diversification of the ways school and curriculum in dentistry are studied, mainly for a more frequent adoption of the ethnographic case studies as research strategy for a closer look on the representations and the scholar practices of the multiple agents and cultures that interact on schools day-to-day.

Keywords: School; Culture; Curriculum; Dental Education

Introdução

Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Odontologia, o debate acadêmico sobre o tema currículo foi ampliado, principalmente com estudos que fazem referência a experiências e dificuldades enfrentadas no processo de implementação dessas diretrizes. Entre eles se destacam os trabalhos de Foresti (2000), Paula e Bezerra (2003), Secco e Pereira (2004), Feuerwerck e Almeida (2004), Moysés (2004), Morita e Kriger, (2004; 2005), Lemos (2005), Brasil (2006), Queiroz (2006), Costa Neto (2006), Rocha, (2006), Dietterich, Portero e Schmidt (2007), De Carli (2007), Cardoso (2007), Crepaldi (2007), Cordioli e Batista (2007), Cruvinel (2007), Justino, Mayeama e Bueno (2008); Senna e Lima (2008) e Zilbovicius (2008).

Em 2006, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde realizaram conjuntamente um estudo de abrangência nacional (Brasil, 2006) sobre a aderência dos cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia às suas respectivas Diretrizes Curriculares. Concluíram, no caso da Odontologia, que as mudanças necessárias para sua efetiva implementação ainda não constituíam realidade para a maioria dos cursos de graduação do país. Naquela ocasião, nos cursos considerados de menor aderência, observavam-se currículos tradicionais, constituídos de disciplinas isoladas quase sempre fundamentadas no currículo mínimo oficial precedente; ciclos básico, pré-clínico e clínico marcadamente distintos; ausência de integração com a rede de serviços e projetos político-pedagógicos redigidos de forma a reproduzir parte das determinações da política curricular vigente, mas sem correspondência com a realidade observada *in loco* pelo avaliador.

O estudo destacava, ainda, que as dificuldades para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais geralmente esbarram em questões que afetam a capacidade de desenvolvimento do ensino na rede do Sistema Único de Saúde (SUS), a viabilidade da integração e da modificação curricular e as possibilidades de construção de projetos pedagógicos inovadores, diferentes do modelo tradicional de ensino.

Estes achados corroboram a afirmativa de Morita e Kriger (2005) sobre o fato de as Diretrizes ainda não estarem adequadamente compreendidas por grande número de dirigentes, coordenadores, professores e alunos dos cursos de Odontologia do Brasil. Para os autores, esta incompreensão retarda sua efetiva implantação e prejudica as tentativas de revisão das estruturas curriculares vigentes.

Incompreensão, todavia, não nos parece ser, ainda hoje, o principal argumento para justificar a permanência das forças de resistência que se apresentam, explícitas ou veladas, sempre que o tema é trazido à baila entre professores no interior de alguma escola de Odontologia. Estas forças de resistência, em maior ou menor grau a depender do poder simbólico de quem as porta², costumam interferir na forma como questões do tipo aproximação ao SUS, integração curricular e inovação didático-pedagógica são acolhidas ou rejeitadas em um determinado contexto escolar. Nesse sentido, em artigo anterior (Arouca e Machado, 2007), defendemos que apreender a escola como espaço social e reconhecer a dinâmica das interações socioculturais que nela se desenvolvem torna-se condição essencial para uma compreensão mais realista acerca dos limites e possibilidades para consecução, na prática, de propostas de inovação curricular.

No presente artigo, apresentamos alguns subsídios teóricos e metodológicos para o estudo do tema currículo em perspectiva socioantropológica e discutimos algumas implicações dessa abordagem para escolas de Odontologia. Assim, esperamos contribuir para um diálogo interdisciplinar, com o campo das Ciências da Educação, que reputamos imprescindível àqueles que, por razão de seu ofício de gestor ou docente ou, ainda, pelo interesse científico em educação odontológica, precisam se dedicar a refletir sobre esse objeto em seu cotidiano.

² Tomamos, aqui, de Pierre Bourdieu (2007:14), o conceito de poder simbólico como “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo”.

Sobre cultura, escola e currículo

Nossa análise parte da premissa de que há entre educação e cultura uma relação orgânica. Jean-Claude Forquin (1993), em seu livro *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*, afirma que a cultura é “o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última”; que “a educação nada é fora da cultura e sem ela” e que, reciprocamente, “é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua” (p.14).

Mas a que conceito de cultura o autor se refere? Após discorrer sobre diferentes acepções possíveis para o termo, Forquin (1993:12) propõe que, para fins de análise da função de transmissão cultural da educação, cultura seja compreendida como

[...] um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. [...] produto de um processo perpétuo de seleção e decantação, sendo suporte de memória e obra de memória.

Também Pérez Gómez (2001:16-17) compreende a função de transmissão cultural da educação ao defini-la como um “complexo processo de enculturação”. Entretanto, propõe adotar o conceito de “cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social”, porque considera essencial às reflexões sobre educação entender “os mecanismos explícitos e tácitos de intercâmbio cultural de significados”. Sua referência conceitual, que considera a cultura como um sistema simbólico, é derivada da escola antropológica norte-americana, pela contribuição de Clifford Geertz (1989), e auxilia a perceber que a educação transmite, também como patrimônio característico de uma comunidade humana particular, significados, maneiras de ver o mundo, categorias e modos de percepção.

Independentemente da tendência mais ou menos semiológica dos conceitos de cultura que empregam Forquin e Pérez Gómez, ambos concordam que certos aspectos da cultura são reconhecidos, em determinado grupo social, como merecedores de uma transmissão

deliberada e institucionalizada. Para tanto, afirma (Forquin, 1992:28), “há locais e meios organizados para transmitir, a um público numeroso e diversificado, [...] conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições”, quais sejam, as escolas: locais de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.

A esta parcela da cultura selecionada e reelaborada para transmissão pelas escolas Forquin (1992; 1993) - e também André Chervel (1998) e Dominique Julia (2001) - denominam *cultura escolar* e Pérez Gómez (2001) *cultura acadêmica*.

Não é recente a preocupação científica com a questão da seleção cultural inerente ao currículo. Contribuições ao estudo das dinâmicas sociais envolvidas nesse processo remontam ao final dos anos 1960 e reforçaram-se com o aporte teórico-metodológico da chamada Nova Sociologia da Educação durante a década de 1970. Na coletânea *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education* (Young, 1980) - cuja publicação, em 1971, é considerada um dos marcos inaugurais do movimento -, o texto de Basil Bernstein já apontava, segundo Forquin (1993), para o complexo sistema subjacente às relações entre o modo de funcionamento das transmissões culturais escolares e as formas dominantes de poder e controle social na escola como instituição e na sociedade como um todo. Afirmava Bernstein (1980:47):

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete tanto a distribuição do poder em seu interior quanto os seus princípios de controle social [tradução nossa].

A seleção cultural que constitui o currículo decorre de um processo contínuo de decantação, cristalização e transposição didática - expressões usadas por Forquin (1992) - de alguns elementos da cultura em detrimento de outros, com vistas a assegurar a perpetuação da incorporação, pelas novas gerações, de certos comportamentos, normas, modos de agir e de pensar, enfim, do *habitus*³ próprio de determinado grupo.

³ *Habitus*, como “o conjunto de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (Ortiz, 1994:15) e, também, “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição [social] em um estilo de vida unívoco” (Bourdieu, 1996:21-22). Para Lahire (2002:45), através do conceito de *habitus* Bourdieu pretendia “apreender o que o mundo social deixa em

É preciso evidenciar o caráter sociopolítico inerente ao cumprimento, pela escola, da função de seleção e transmissão cultural, pois o *habitus* que dota os agentes das disposições necessárias para se orientarem e agirem em um dado espaço social também conforma suas categorias de percepção e sua visão do mundo, as quais, para Bourdieu (2007:141) são, essencialmente, “produtos da incorporação das estruturas objetivas do espaço social” que “levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele”. O domínio prático das estruturas e das categorias que tornam possível o conhecimento do mundo social se coloca, pois, no cerne da luta política “pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo” (Bourdieu, 2007:142).

O currículo, portanto, deve ser percebido em perspectiva relacional⁴, como a síntese das relações de poder operantes nas dinâmicas sociais vigentes num dado momento desde o nível macro-político definidor de prescrições curriculares formais e pretensamente universalistas até a microssociedade representada na sala de aula onde o currículo real se concretiza. Mas não se pode descuidar de entendê-lo, também, em sua historicidade, como expressão de lutas simbólicas precedentes; afinal, em termos de currículo, “as circunstâncias são encontradas, dadas e transmitidas diretamente com base no passado” (Goodson, 1995:19).

Forquin (1992:29) já indicara como uma primeira evidência a se sublinhar quando do estudo da seleção cultural escolar que

[...] a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações).

cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir”. Para a discussão sobre o conceito, além das referências indicadas, ver *A gênese dos conceitos de habitus e de campo* em Bourdieu (2007, cap.3).

⁴ Ou seja, considerando, como sugere Bourdieu (2007:27), que um objeto “não está isolado de um conjunto de relações de que tira o essencial de suas propriedades”.

Interpretado à luz de Bourdieu, o imperativo da perpetuação do mundo referido na citação anterior melhor soaria como o imperativo da perpetuação das relações de força num dado espaço social. Do autor (2007:142), resgatamos a ideia de que

Se as relações de força objetivas tendem a reproduzir-se nas visões de mundo social que contribuem para a permanência dessas relações, é porque os princípios estruturantes da visão de mundo radicam nas estruturas objetivas do mundo social e porque as relações de força estão sempre presentes nas consciências em forma de categorias de percepção destas relações.

Em síntese, a apreensão do currículo como objeto de análise deve ser operada considerando três dimensões indissociáveis: a cultural, a histórica e a sociopolítica. É necessário percebê-lo, a um tempo, como a seleção de uma parcela da cultura de uma sociedade destinada à transmissão institucionalizada no contexto da escola, observando-se tanto a perenidade de determinados saberes, valores, conteúdos, etc., quanto a exclusão ou o “esquecimento ativo” (Forquin, 1993:29) de outros, e entender essa seleção como a expressão de lutas simbólicas presentes e passadas que, travadas tanto fora quanto no interior da escola, definiram o *habitus* a ser incorporado por cada agente conforme a posição que ocupa no espaço social, definindo, também, com ele e através dele, a perpetuação das próprias relações de força que o instituíram.

Sobre culturas na escola e cultura da escola

Inicialmente justificamos, a partir do argumento disposto por Gilberto Velho, a aplicação, como abstração didática, do conceito de cultura na forma plural - *culturas* -; dado que tal uso pode ser considerado inadequado diante de interpretações mais integradoras do conceito adotadas no campo da Antropologia. Velho (1994:64) afirma que:

Quando definimos cultura como um conceito, sabemos que ela pode ser e foi utilizada para efetuar recortes em função de interesses específicos da investigação científica. Mas o pressuposto básico para sua utilização é a possibilidade de identificar um conjunto de fenômenos sócio-culturais que possa ser diferenciado e contrastado com outros conjuntos a que também denominamos culturas.

É com base nessa busca pela identificação de conjuntos de fenômenos socioculturais que Pérez Gómez (2001), em seu livro *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*, desenvolve a ideia de escola como espaço ecológico de cruzamento de culturas, defendendo que a análise do que acontece na escola e dos efeitos que isso tem sobre os pensamentos, sentimentos e condutas dos estudantes requer acessar os “intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais inadvertidas da vida cotidiana da escola”. (p.16-17). Para tanto, o autor sugere uma descrição taxonômica das culturas que se entrecruzam no contexto escolar, definindo as categorias *cultura crítica*, *cultura social*, *cultura experiencial*, *cultura institucional* e *cultura acadêmica*.

Por *cultura crítica*, o autor designa o conjunto de significados e produções que, nos diferentes campos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história. Por *cultura social*, compreende os valores, as normas, as ideias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas por leis de mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos meios de comunicação de massa. Por *cultura experiencial*, a configuração de significados e comportamentos que os alunos elaboram, de forma particular, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. Por *cultura institucional*, o conjunto de significados e comportamentos que a escola detém enquanto instituição social. Por *cultura acadêmica*, a seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola, ou seja, o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar.

Ainda que reconheçamos a utilidade de todas as categorias descritas por Pérez Gómez (2001) para compreensão da escola enquanto espaço de interação sociocultural, particularmente caras à proposta deste trabalho são as categorias *cultura acadêmica* e *cultura institucional*. A primeira por ser a expressão do autor para abordar o currículo, aproximando-se da categoria *cultura escolar* aplicada por outros autores (Forquin, 1992,

1993; Chervel, 1998; Julia, 2001) e já explorada na seção anterior. A segunda por ser aquela que incentiva o olhar a voltar-se para o interior da escola, advogando, como também o fazem Nóvoa (1992), Canário (1996) e Gomes (1996), pela existência de uma cultura da escola enquanto organização, que a confere uma identidade própria e configura sua forma específica de estabelecer os intercâmbios pessoais e curriculares internamente e de lidar com as influências macroestruturais a que está sujeita.

Para definir sua categoria *cultura institucional*, Pérez Gómez (2001:131) enuncia:

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

A definição de cultura institucional no âmbito da escola enunciada por Pérez Gómez na citação anterior sintetiza e integra os diversos elementos da cultura organizacional que Nóvoa (1992) já classificara, indicando caminhos para o trabalho de pesquisa empírica no contexto escolar, como visíveis e invisíveis. Estes últimos representados pelas bases e pressupostos conceituais que definem os valores, as crenças e ideologias constitutivos da missão e do paradigma orientadores da organização, e os primeiros pelas manifestações verbais, conceituais, visuais, simbólicas e comportamentais evidenciáveis através da observação dedicada do cotidiano escolar⁵.

Gareth Morgan (1998) defende ser possível enxergar as organizações como fenômenos culturais socialmente construídos, ou seja, como minissociedades que detêm seus próprios padrões distintos de cultura; e avança propondo que estas também sejam

⁵ Nóvoa (1992:30) considera serem exemplos das manifestações verbais e conceituais os objetivos e fins textualmente declarados, o currículo formal, a linguagem, as histórias, os heróis, etc.; como exemplos das manifestações visuais e simbólicas a arquitetura e os equipamentos, os uniformes, os logotipos e outros; e como exemplos das manifestações comportamentais, os rituais, os procedimentos operacionais, as normas acadêmicas, as cerimônias e as estratégias de ensino-aprendizagem e afins.

vistas como sistemas de atividade política, analisando-se as relações entre interesses, conflito e poder⁶ observadas entre os distintos grupos de agentes que a integram.

Concordando com Nóvoa (1992), quando este afirma que a escola deve ser apreendida como uma comunidade educativa que mobiliza um conjunto de agentes em torno de um projeto comum, Julia (2001) sustenta que as normas e práticas coordenadas às finalidades educativas não podem ser analisadas sem que se considerem os agentes que são convocados a utilizar os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação; quais sejam, os professores.

A relevância dos professores na conformação da *cultura da escola* - de sua identidade organizacional - é indicada por diversos autores (Nóvoa, 1992; Forquin, 1993; Canário, 1996; Zanten, 1999; Julia, 2001; Pérez Gómez, 2001 e Mellouki e Gauthier, 2004; Ronzani, 2007). Pérez Gómez (2001) chega a afirmar que a cultura da escola é a cultura dos professores enquanto grupo social e define uma outra categoria designada *cultura docente*. Para o autor (2001:163-164):

Podemos definir a cultura dos docentes como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si.

Ao dissertar sobre a *cultura docente*, Pérez Gómez (2001) instrui que esta se especifica nos significados conferidos pelo grupo a aspectos como os métodos que se utilizam na classe, a qualidade, o sentido e a orientação das relações interpessoais assumidas, a definição de papéis e funções que desempenham na escola, os modos de gestão de suas práticas, as estruturas de participação na vida escolar e os processos de tomada de decisões; sendo que, a partir desses significados, a *cultura docente* “modela a

⁶ Morgan (1998:153) define interesses como “um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direção” e que, “ao focalizar como interesses divergentes dão origem a conflitos [...] resolvidos ou então perpetuados através de vários tipos de jogos de poder, torna-se possível fazer a análise da política organizacional”.

maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola” (p.165).

Lembrando, a partir de Bourdieu (2007:11), que “as relações de comunicação são, de modo inseparável, relações de poder” que tanto dependem do poder simbólico acumulado por determinados agentes quanto lhes permite acumulá-lo, é importante ressaltar a posição privilegiada que os professores podem assumir no espaço social escolar por deterem primordialmente a função de comunicar e “impor - ou mesmo de inculcar - instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários - embora ignorados como tais - da realidade social” (Bourdieu, 2007:12).

Posto que não é possível tratar do tema currículo - ou *cultura escolar* - sem tratar de dinâmicas sociais, é relevante compreender a escola como um espaço de interações socioculturais, buscando reconhecer as diferentes culturas que nela se entrecruzam e de que maneira estas *culturas na escola* conformam sua identidade organizacional: a *cultura da escola*.

Para estudar a escola como um espaço de interações socioculturais: uma proposta metodológica

A proposta que aqui discutimos se alinha com a corrente sociocultural no campo da Sociologia das Instituições Escolares. Nesse sentido, comunga do entendimento de Mafra (2003:124) de que a contextualização das escolas no tempo e no lugar onde atuam é requisito fundamental para sua análise científica, pois tudo o que nelas se passa expressa “um lento processo de construção social e cultural, em que influem tanto as necessidades e interesses da sociedade, quanto as ações, significados, desejos e experiências coletivas e individuais” daqueles que nelas convivem.

Dayrell (1996) e Zanten (1999) destacam que, durante a década de 1970, a preocupação com a análise dos efeitos produzidos na escola pelas estruturas de relações sociais próprias da sociedade capitalista constitui-se tônica do campo, tanto no âmbito do estudo da escola pela via da Sociologia das Organizações - abordando questões como a

racionalização e a eficácia do sistema escolar -, quanto em seu estudo sob a perspectiva da teoria da reprodução, a partir de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron⁷, em que os estabelecimentos escolares eram analisados, descreve Mafra (1996:117), como sendo “peças essenciais aos processos de reprodução da sociedade por participarem ativamente na manutenção da estrutura de poder”.

Objetivando superar o determinismo da macroestrutura sobre a ação pedagógica no interior da escola, ainda que sem desconsiderar a indissociabilidade entre esta e os universos sociais que a circunscrevem, foi a partir da década de 1980 que a escola passou a ser compreendida, nas palavras de Canário (1996:127), como “uma realidade composta de ações desenvolvidas por atores sociais”. Nóvoa (1992) afirma que este entendimento renovou a investigação educacional, implicando na construção de novas teorias que contemplassem os estabelecimentos escolares como núcleos relativamente autônomos de interação social, para cuja apreensão, complementa Dayrell (1996), fez-se necessário estudá-los no seu fazer cotidiano.

É neste sentido que Nóvoa (1992) advoga pela mesoabordagem no estudo da escola, ou seja, por um enfoque particular sobre a realidade educativa que valorize as dimensões contextuais e ecológicas, “procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares” (p.20). Para o autor, a *cultura da escola*, que “comporta dimensões de integração das várias subculturas de seus membros e de adaptação ao meio social envolvente” (p.29), é importante área de investigação.

Tal reorientação teórica e temática, apontam Zanten (1999) e Mafra (2003), resultou em reorientação também metodológica, com o advento do interesse pelos métodos qualitativos, em especial pela adaptação da etnografia ao estudo das instituições escolares diante da necessidade de observar de perto os agentes - enquanto portadores de

⁷ Especificamente a partir da publicação de seus livros *Les Héritiers* (1964) e *La Réproduction* (1970).

interpretações -, sua prática, suas características pessoais e o sentido que dão à seleção, que operam em seu cotidiano, de alternativas organizacionais e pedagógicas.

Estudar a escola enquanto espaço sociocultural significa, para Dayrell (1996), apreendê-la sob um olhar que considere a dimensão do dinamismo do fazer cotidiano e que resgate o papel dos agentes na trama social que a constitui enquanto instituição. Corroborando, Mafra (2003:126) sustenta que nos estudos desse tipo se privilegiam “os processos, experiências, relações e um conjunto sistemático de manifestações que revelam como diferentes expressões culturais interagem com outras no cotidiano da vida escolar”.

A perspectiva sugerida por Dayrell (1996) remete a Geertz (1989:5) quando apresenta a etnografia como a descrição densa que resulta da apreensão - desafio do etnógrafo - da “multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas irregulares e implícitas” e que compõem a cultura, na concepção semiótica deste autor. Diante deste desafio, Wax (1971 *apud* André, 2005) considera que a tarefa do etnógrafo consiste em, partindo-se de uma posição de estranho, aproximar-se gradativamente dos significados e das formas de compreensão da realidade compartilhados no grupo estudado e desvelar, como sugere ainda Geertz (1989:5), a “hierarquia estratificada de estruturas significantes” em termos das quais os gestos, os comportamentos, as ações são produzidos, percebidos e interpretados.

Dauster (1997; 2005), acrescentando ao debate sobre a tarefa do etnógrafo, afirma que a escrita etnográfica encerra a responsabilidade de interpretar outra realidade e de esclarecer suas estruturações simbólicas. Neste sentido, para a autora (2005:86), o texto antropológico é “um modo de representação que, sem tentar traduzir o distante enquanto acontecimento, inscreve e explica seu significado”.

Régine Sirota (1995:271) sustenta que

A utilização da etnografia como ciência da descrição cultural coloca, então, o pesquisador em condições de observar os comportamentos em seu quadro natural e obter das pessoas observadas as estruturas de significação que tornam compreensível a trama de um comportamento.

A autora (1995:271) prossegue afirmando que os processos de investigação nas escolas devem adotar, como princípios norteadores, a exploração das situações tal como são vividas e construídas pelos participantes; o esforço para desnaturalizar os fenômenos, tornando estranho o familiar⁸; o registro de tudo que se considere evidente; a análise da relação entre os fatos observados e seu contexto; a construção de hipóteses somente a partir da empiria; e a interpretação dos fatos à luz da teoria estudada.

A ressalva de André (2005), entretanto, precisa ser assinalada. Para a autora (2005:28), o fato do foco de interesse dos etnógrafos estar centrado na descrição da cultura enquanto o dos estudiosos em Educação se volta para o processo educativo faz com que “certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores de questões educacionais”⁹. Por esta razão, a autora sugere o uso da expressão “estudo do tipo etnográfico” para caracterizar a adaptação dessa estratégia de pesquisa à educação, diferenciando-a da etnografia *stricto sensu*.

André (2005) analisa ainda, que a aplicação da abordagem etnográfica à investigação de “um sistema bem delimitado” (p.31) tem sido designada, na literatura educacional, como “estudo de caso etnográfico” (p.30). Para a autora, neste tipo de pesquisa se realiza um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão” (p.49).

Ainda que a definição proposta pela autora não esclareça a diferença entre os estudos de caso etnográficos e outros tipos de estudo de caso¹⁰, ela aporta um argumento importante para a defesa de sua aplicação como estratégia investigativa no âmbito das escolas: o fato de gerar subsídios para a gestão. Neste sentido, tais estudos prestariam contribuições tanto para a produção de conhecimento científico específico sobre a escola

⁸ A manutenção constante de uma atitude de estranhamento é necessária para o desenvolvimento do trabalho etnográfico (Velho, 1980). Sobre este ponto, Da Matta (1978:28) chega a atestar que “só se tem antropologia social quando se tem, de algum modo, o exótico”, e indica, a partir desta percepção, que o etnógrafo tem seu trabalho sustentado nas tarefas de transformação - pela via do estranhamento ou desnaturalização - do exótico em familiar e/ou do familiar em exótico.

⁹ André (2005:28) indica como exemplos desses requisitos “a longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados”.

¹⁰ Como, por exemplo, aqueles que se executam em investigações clínicas, a título de relato de caso, ou os *case studies* que operam soluções a situações-problema no âmbito das Ciências Econômicas ou da Administração.

enquanto objeto de pesquisa quanto para a avaliação e o planejamento de ações por parte de gestores de ensino e docentes.

Recorremos, aqui, ao debate empreendido por Anísio Teixeira (1957) sobre as relações entre a ciência e a arte de educar. Nele o educador apresentou distinções entre o campo da ciência e do conhecimento em si e o campo da prática ou da aplicação do conhecimento, afirmando que

[...] os produtos das ciências ministram ao prático não propriamente regras de operação, mas recursos intelectuais para melhor observar e melhor guiar a sua ação no campo mais vasto, mais complexo [...] da sua prática. (p.7)

Assim é que entendemos válido um uso mais freqüente dos estudos de caso etnográfico para a produção de conhecimento e eventual consequente intervenção sobre as dinâmicas e as práticas escolares no âmbito da educação odontológica brasileira¹¹.

Aplicabilidade e implicações do exposto ao estudo de escolas e currículos em Odontologia

Grande parte da literatura que toma a escola e o currículo como objetos científicos no âmbito da Sociologia da Educação tem sido produzida tendo como campo de estudo empírico e de aplicação teórica as práticas relativas à educação infanto-juvenil. Tal constatação nos obriga a problematizar a aplicabilidade das reflexões propostas nesse campo a estudos referentes à educação superior e, no caso específico deste artigo, à educação odontológica. É nosso entendimento que tal aplicação é possível e necessária, mas que deve ser operada com base numa “extrema vigilância”, como defende Bourdieu (2007:26), das condições de utilização do instrumental teórico-conceitual e técnicas de investigação e da adequação destes ao problema posto; sob risco de, em caso contrário, esta se tornar transposição ingênua.

¹¹ Cabe observar que o levantamento realizado na Bibliografia Brasileira de Odontologia (BBO) através da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) para este artigo evidenciou que, num universo de 302 referências obtidas com a aplicação do descritor *Educação em Odontologia*, nenhuma fazia menção, nos campos descritivos apresentados pela base, à adoção da etnografia ou do estudo de caso etnográfico como método, ou, ainda, da observação participante como técnica de pesquisa.

Inicialmente, consideremos a ideia de que a educação escolar cumpre função de socialização das novas gerações através da seleção e transmissão institucionalizada de determinada parcela da cultura de uma sociedade, resgatando, de Berger e Luckmann (2002), o subsídio para aceitarmos que esta função escolar socializadora persista na educação superior. Para os autores (p.175), há dois tipos de socialização: a primária e a secundária, sendo que

[...] a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro de uma sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de uma sociedade.

Compreender a formação em nível superior como um tipo específico de socialização secundária significa entendê-la como a etapa escolar que dota um agente com o *habitus* próprio de determinada corporação, conformando-lhe uma nova posição ou identidade social - sua identidade profissional¹²-; a qual, para Claude Dubar (2005:91), assegura sua “identificação a uma posição [social] permanente e às disposições que lhe são associadas”.

Ao selecionar e transmitir as disposições necessárias à conformação da identidade profissional, as escolas, então, cumprem uma função que lhes é delegada pelas corporações, com o objetivo de assegurar uma das mais relevantes condições para que uma ocupação seja considerada profissão, qual seja: a existência de um corpo de conhecimento complexo repassado aos aspirantes de maneira sistemática e institucionalizada (Wilensky, 1970 *apud* Machado, 1996). Enfim, como lembra Machado (1996), Talcott Parsons já ressaltava, em sua clássica definição de profissão proposta na década de 1960, que a identidade dos membros de uma corporação profissional é assegurada pelo domínio de uma tradição intelectual obtida em escolas credenciadas para transmiti-la.

¹² Para Bourdieu (2007:157) a identidade social está cada vez mais associada à identidade profissional, e é ela que, quando adequadamente definida, dá a “melhor previsão das práticas e das representações” esperadas de um agente.

Nesta perspectiva, é a educação escolar em nível superior que define a transformação de um leigo em profissional, socializando-o à corporação através da garantia de seu acesso ao capital cultural¹³ necessário para o pertencimento ao grupo em questão. Para Freidson (1978) e Dubar (2005), a escola, por sua vez, através da burocratização das carreiras¹⁴ e da prerrogativa de institucionalizar o capital cultural na forma de um diploma, favorece a legitimação do poder interno da corporação, garantindo que a profissão se mantenha como uma “organização fechada, preocupada antes de tudo, com sua própria reprodução” (Dubar, 2005:195).

É no contexto do esforço pela reprodução das estruturas e da posição social da profissão diante de novas exigências postas por um mercado em mutação que o lugar da escola como guardião da ordem simbólica da profissão (Freidson, 1978) se faz mais evidente. O conflito se põe. Se de um lado, como sugere Baudelot (1991:37), “é a estrutura do mercado de trabalho que pesa sobre a escola com todo seu peso até o ponto de imprimir-lhe a forma”, do outro, é a escola a responsável por “perpetuar a experiência humana considerada como cultura [...] aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência pública virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se” (Forquin, 1992:13-14). Também aqui parece aplicável a concepção de currículo como expressão de lutas simbólicas presentes e passadas.

Vejamos o exemplo da educação odontológica. Estudo anterior (Costa, 1999), em que foram analisados os currículos oficiais para o ensino da Odontologia desde sua formalização em 1882¹⁵ até o debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais, evidenciou que, historicamente, a seleção da *cultura escolar* na profissão se deu sobre base tecnocrática;

¹³ Outro conceito tomado de Bourdieu (2001), o capital cultural pode existir em três estados: o objetivado - sob a forma de bens culturais materializados, como obras de arte, livros e outros -, o incorporado - sob a forma dos *habitus* e das categorias de percepção que definem os gostos, o domínio da língua culta, etc. - e o institucionalizado - sob a forma de diplomas, certificados e títulos escolares que legitimam, juridicamente inclusive, uma determinada posição do agente em dado espaço social.

¹⁴ Expressão que Dubar (2005:194) aplica a partir do estudo de Robert Merton (*The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education. Harvard University Press, 1957*), para se referir ao processo de progressiva padronização, hierarquização e escolarização da formação profissional.

¹⁵ Ano da criação, pela Lei Orçamentária n° 3141, de 30 e outubro de 1882, dos Laboratórios de Cirurgia e Prótese Dentária anexo às Faculdades de Medicina do Império no Rio de Janeiro e na Bahia para a instrução de cirurgiões-dentistas. A instrução praticada nos laboratórios foi elevada à condição de Curso de Odontologia em 25 de outubro de 1884, por meio do decreto n° 9311 (Costa, 1999).

tendo o procedimento como cerne da prática profissional e sendo a capacidade cognitiva e a destreza psicomotora para execução de protocolos terapêuticos parte importante da identidade profissional a ser conformada nos aspirantes a cirurgião-dentista. Outros autores (Paula e Bezerra, 2003; Rocha, 2006; Queiroz, 2007; Zilbovicius, 2008) concordam com esta perspectiva, a qual encontra contundente síntese em Menezes (1992:11), que, discutindo os “vícios” persistentes do ensino odontológico, assinalou, como “inversão de ordem formativa”, o fato de, na formação de cirurgiões-dentistas, “a inteligência ser subordinada à destreza, o raciocínio à repetição, a ciência à arte e a análise à imitação”¹⁶. Mas os tempos são outros...

Vivem-se tempos de mudança no ensino odontológico brasileiro. Desta forma, não se pode menosprezar o fato de que os saberes, valores, conteúdos, práticas pedagógicas, etc. que sobreviveram ao longo processo histórico de seleção cultural, decantando-se e cristalizando-se como a *cultura escolar* a ser transmitida às novas gerações de cirurgiões-dentistas, não correspondem aos que estão definidos pelas políticas de formação odontológica vigentes desde a aprovação das atuais diretrizes. Há que se ter em conta, em qualquer análise pretendida sobre escolas e currículos em Odontologia, que a socialização dos novos cirurgiões-dentistas no Brasil, por mais de um século, foi formalmente operada através da inculca e incorporação de certos *habitus* - e, neles, de visões de mundo e categorias de percepção - que preservavam estruturas objetivas de uma profissão tecnocrática, liberal e elitizada.

Tais constatações, aliadas à ideia de que a escola é responsável pela perpetuação do patrimônio cultural sedimentado e cristalizado em um currículo após longa história de lutas simbólicas (Forquin, 1992; 1993; Goodson, 1995; Julia, 2001) fazem plausível pressupor que as transformações pretendidas pelas políticas atuais de formação odontológica, tais

¹⁶ É importante ressaltar, através do relato de Perri de Carvalho (1995), e com ele os de Costa Neto (2006) e de Crepaldi (2007), o pioneirismo de experiências inovadoras de educação odontológica, que sob a influência do esforço empreendido pela Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO) desde sua criação, iniciaram, na década de 1960, o movimento pela integração curricular e pela ênfase em uma formação odontológica socialmente orientada. Destas são exemplo as experiências conduzidas nas Faculdades de Odontologia de Diamantina, da Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte, da Unicamp em Piracicaba e da Universidade Federal de Uberlândia, entre outras.

como a subordinação da técnica ao cuidado humanizado, o desenvolvimento do ensino na rede do Sistema Único de Saúde, a integração curricular e outras, sejam entendidas, pelas escolas, como rupturas da ordem simbólica da profissão, diante das quais é necessário resistir.

Avançando-se nessa análise, pode-se entender, com Baudelot (1991:37), que os obstáculos encontrados na operação de mudanças na realidade escolar “devem-se muito mais fundamentalmente às funções sociais reais do sistema escolar nas sociedades”. Lidas sob este prisma, as dificuldades apontadas, por exemplo, no já referido estudo sobre a adesão dos cursos de graduação às Diretrizes Curriculares (Brasil, 1996), não seriam propriamente dificuldades, mas sim o resultado do esforço da escola em cumprir sua real função de perpetuação das estruturas objetivas da profissão e expressariam a própria resistência da corporação às transformações decorrentes dessas mudanças na identidade e na posição social de seus agentes.

Entretanto, tais resistências não se operam de maneira e intensidade idênticas em todas as escolas de Odontologia. Posto que cada escola constitui um núcleo relativamente autônomo (Nóvoa, 1992) de produção e reprodução simbólica, e que diferentes escolas podem realizar diferentes seleções no interior de determinada cultura para compor seu currículo (Forquin, 1992), estas se expressarão em conformidade com o resultado do confronto de representações que os agentes, no interior de cada escola, fizeram historicamente e fazem hoje do que é necessário e prioritário ensinar para formar um cirurgião-dentista. Disso decorre a diversidade dos currículos.

Decerto não é plena a liberdade das variações curriculares diante das orientações oficiais prescritivas e do sistema regulador instituído; mas, em se considerando a miríade dos enfoques possíveis para cada tema ou conteúdo em cada cenário de ensino de cada escola de Odontologia do país, há que se pensar, para fins de análise, que, ao menos em termos do currículo real - aquele que se opera na prática cotidiana -, o modelo de socialização profissional não é um; são muitos; pois como afirma Pérez Gómez (2001:156),

Cada escola configura sua própria forma específica de estabelecer os intercâmbios pessoais e curriculares e, embora possamos encontrar elementos comuns que se repetem nas mais diversas circunstâncias, sempre atuarão de maneira singular, constituindo um modo peculiar de comportamento e identidade.

Daí considerarmos que cada escola deve ser entendida como espaço de interações socioculturais e políticas e como portadora de uma identidade organizacional - ou *cultura da escola* - própria; e que o estudo de escolas e currículos em Odontologia requer a apreensão das dinâmicas sociais no contexto onde elas se dão. Desta forma seria possível compreender as características particulares de cada unidade formadora e interpretar sua influência nos significados que ela constrói nos novos cirurgiões-dentistas. Em outras palavras, saber que Odontologia nela se ensina. Mas para isso é necessário, como afirma Zanten (1999), olhar de perto a prática e as representações de seus agentes.

Considerações finais

Neste artigo, discutimos alguns aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao estudo de escolas e currículos, com o intuito de fomentar um diálogo com a vasta e histórica produção sobre esses objetos no campo da Sociologia e da Antropologia da Educação. Nossa compreensão é que este diálogo é capaz de subsidiar o adensamento das reflexões que se empreendem na seara das pesquisas em Educação Odontológica. Fizemo-lo a partir da lição de Bourdieu (2007:26), para quem a pesquisa é atividade séria e difícil demais para que se fique privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos “pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina - e das disciplinas vizinhas”.

Posto que a realidade escolar é parte da realidade social (Baudelot, 1991), estudar a escola, as interações socioculturais que nela se desenvolvem e as dinâmicas de força que lá operam definições do que é legítimo ensinar e aprender é, de certo modo, estudar a própria sociedade e os mecanismos de preservação das relações de poder que a estruturam. Neste sentido é que a apreensão da escola enquanto espaço social se faz essencial para uma

compreensão mais realista acerca dos limites e possibilidades para consecução, na prática, de propostas de inovação curricular num contexto de mudança como o que hoje se vive na educação odontológica.

É sob a inspiração do conselho de Bourdieu (2007), para quem todas as técnicas pertinentes e praticamente utilizáveis devem ser mobilizadas na construção de um objeto na pesquisa científica, que advogamos pela diversificação dos olhares sobre escola e currículo em Odontologia. Em especial pela adoção mais frequente dos estudos de caso etnográfico (André, 2005) como estratégia para se conhecer de perto as práticas escolares e as representações dos diversos agentes cujas culturas se entrecruzam no interior das escolas de Odontologia e, a partir disso, levantar informações científicas úteis para que gestores de ensino e professores possam, como sugere Baudelot (1991:41), “traçar seus próprios itinerários [...] em função do terreno em que se encontram”; afinal, parafraseando Anísio Teixeira (1957), não seria esta a contribuição esperada da ciência à arte de educar?

Referências Bibliográficas

- André MEDA. Etnografia da prática escolar. 12ed. Campinas: Papyrus; 2005.
- Arouca R, Machado M. Das políticas de formação às salas de aula: reflexões sobre a questão curricular em Odontologia. *Revista Brasileira de Odontologia* 2007; 64(3-4): 274-78.
- Baudelot C. A Sociologia da Educação: para quê? *Teoria e Educação* 1991; 3:29-42.
- Berger PL, Luckmann T. A construção social da realidade: tratado de Sociologia do conhecimento. 22ed. Petrópolis: Vozes; 2002.
- Bernstein B. On the classification and framing of educational knowledge. In: Young MFD. *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. 6ed. Londres: Collier Macmillan; 1980.
- Bourdieu P. Os três estados do capital cultural. In : Nogueira MA, Catani A (org.). *Escritos de Educação*. 3.ed. Petrópolis : Vozes; 2001.
- Bourdieu P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus; 1996.
- Bourdieu P. O Poder Simbólico. 10ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2007.
- Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. A aderência dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Odontologia às Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Saúde; 2006.
- Canário R. Os estudos sobre a escola. In: Barroso J. (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora; 1996.
- Cardoso SMV. A formação do dentista no século XXI: a pesquisa como princípio pedagógico. *Revista da ABENO* 2007; 7: 54-57.

- Chervel A. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin; 1998.
- Cordioli OFG, Batistan N. A graduação em Odontologia na visão de egressos : propostas de mudanças. *Revista da ABENO* 2007; 7: 88-95.
- Costa RAH. *História do ensino da Odontologia no Brasil [dissertação]*. Universidade Federal Fluminense; 1999.
- Costa Neto OC. *Construção de um modelo curricular para o curso de graduação em Odontologia a partir dos paradigmas estruturais e conjunturais contemporâneos [dissertação]*. Universidade Federal de Uberlândia; 2006.
- Crepaldi MLS. *Avaliação e reorganização curricular: uma experiência no curso de Odontologia [tese]*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2007.
- Cruvinel LMCM. *A atual reforma do ensino superior brasileiro e os desafios para o docente universitário [dissertação]*. Universidade de São Paulo; 2007.
- Da Matta R. O ofício do etnólogo ou como ter “anthropological blues”. In: Nunes E. de O. *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e mito na investigação social*. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.
- Dauster T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: Brandão Z. (org). *A crise dos paradigmas e a Educação*. 9 ed. São Paulo: Cortez; 2005.
- Dauster T. Um outro olhar: entre Antropologia e Educação. *Caderno CEDES* 1997; 18(43):38-45
- Dayrell J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG; 1996.
- De Carli G. *Formação docente e educação odontológica: uma perspectiva em construção [dissertação]*. Universidade Luterana do Brasil; 2007.
- Ditterich RG, Portero PP, Schmidt LM. A preocupação social nos currículos de Odontologia. *Revista da ABENO* 2007; 7:58-62.
- Dubar C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes; 2005.
- Feuerwerck L, Almeida M. Diretrizes Curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! *Revista da ABENO* 2004; 4:14-16.
- Foresti MCPP. Ação docente e desenvolvimento curricular. *Revista da ABENO* 2000; 1:13-16.
- Forquin JC. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.
- Forquin JC. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação* 1992; 5:28-49.
- Freidson E. *Profession of medicine: a study of the sociology of applied knowledge*. Chicago: University of Chicago Press; 1978.
- Geertz C. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; 2002.
- Geertz C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC; 1989.
- Gomes R. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora; 1996.
- Goodson IF. *Currículo: teoria e história*. 7.ed. Petrópolis: Vozes; 1995
- Julia D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* 2001; 1: 9-41.

- Justino LM, Mayeama MA, Bueno RN. Desenvolvendo competências específicas das diretrizes curriculares nacionais em Odontologia: uma proposta. *Revista da ABENO* 2008; 8:58.
- Lahire B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade* 2002; 23 (78): 37-55.
- Lemos CLS. A implantação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. *Revista da ABENO* 2005;5: 80-85.
- Machado MH. Os médicos e sua prática profissional: as metamorfose de uma profissão [tese]. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro; 1996.
- Mafra L de A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: Zago N, Carvalho MP, Vilela RAT. (org). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA; 2003.
- Mellouki M, Gauthier C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade* 2004; 5: 537-71.
- Menezes JDV de. *Profissão e educação odontológicas*. Fortaleza: Unifor; 1992.
- Morgan G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas;1996.
- Morita M C, Kriger L. Termo de Referência para as Oficinas de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Odontologia / Projeto de Cooperação Técnica. Brasília: OPAS/MS/ABENO; 2005.
- Morita M C, Kriger L. Mudanças nos cursos de Odontologia e a interação com o SUS. *Revista da ABENO* 2004; 4:17-21.
- Moysés SJ. Políticas de saúde e formação de recursos humanos em Odontologia. *Revista da ABENO* 2004; 4:30-37.
- Nóvoa A. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa A (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote; 1992.
- Ortiz R. (org.). *Pierre Bourdieu - Sociologia*. São Paulo: Ática; 1994.
- Paula LM, Bezerra AB. A estrutura curricular dos Cursos de Odontologia no Brasil. *Revista da ABENO* 2003; 3:7-14.
- Pérez Gómez AI. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed; 2001.
- Perri de Carvalho AC. *Educação e saúde em Odontologia: ensino da prática e prática do ensino*. São Paulo: Santos; 1995.
- Queiroz MG. *O ensino da Odontologia no Brasil: concepções e agentes* [tese]. Goiânia: UFG; 2006.
- Rocha SRT. *O professor de Odontologia e os paradigmas inovadores da Educação* [dissertação]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná; 2006.
- Ronzani TM. A reforma curricular nos cursos de saúde: qual o papel das crenças? *Revista Brasileira de Educação Médica* 2007; 31:38-43.
- Secco LG, Pereira MLT. A profissionalização docente e os desafios político-estruturais dos formadores em Odontologia. *Revista da ABENO* 2004; 4:22-28.
- Senna MIB, Lima MLR. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino de graduação em Odontologia: uma análise dos artigos publicados na Revista da Abeno, 2002-2006. *Revista da ABENO* 2008; 8:58-59.

- Sirota, R. A sala de aula : um conjunto desesperadamente vazio ou desesperadamente cheio? In : Forquin, JC. (org.). Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Teixeira A. Ciência e arte de educar. Educação e Ciências Sociais 1957; 2:5-22. <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>. (acessado em 06/fev/2008).
- Velho G. Cultura popular e sociedade de massas. In : Velho G. Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro : Jorge Zahar ;1994.
- Velho G. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In: Velho G (org.). O desafio da cidade: novas perspectivas da Antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Campus; 1980.
- Velho G. Observando o familiar. In: Nunes E. de O. A aventura sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e mito na investigação social. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.
- Young MFD (org.). Knowledge and Control: new directions for the sociology of education. 6.ed. Londres: Collier Macmillan, 1980
- Zanten A van. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da Sociologia da Educação na França e na Inglaterra. Revista Brasileira de Educação 1999; 12:48-58.
- Zilbovicius C. Implantação das diretrizes curriculares para cursos de graduação em Odontologia no Brasil: contradições e perspectivas [tese]. Universidade de São Paulo; 2008.

TERCEIRO
ARTIGO CIENTÍFICO

**O QUE SE ENSINA AOS FUTUROS CIRURGIÕES-DENTISTAS?
UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO SOBRE CURRÍCULO E
PRÁTICAS ESCOLARES EM ODONTOLOGIA
Parte I**

**WHAT IS TAUGHT TO FUTURE DENTISTS?
AN ETHNOGRAPHIC CASE STUDY ABOUT CURRICULUM AND
SCHOLAR PRACTICES IN DENTISTRY
Part I**

Rafael Arouca

Cirurgião-Dentista, Doutorando em Saúde Pública.
Tecnologista da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

Maria Helena Machado

Socióloga, Doutora em Sociologia.
Pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

Resumo

O presente artigo consiste na primeira parte da apresentação dos resultados de um estudo de caso etnográfico realizado na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o objetivo de identificar, no contexto definido e localizado de uma escola de Odontologia, características do *habitus* profissional expressadas em seu currículo e descrever práticas escolares adotadas para comunicação e preservação destas. Com base em fundamentos teórico-metodológicos dos campos da Sociologia e da Antropologia da Educação, a análise dos dados decorrentes da pesquisa empírica permitiu descrever, neste primeiro texto, a história da escola, sua estrutura político-administrativa e algumas características dos agentes que convivem e conformam seu espaço social. A partir desta descrição foi possível sintetizar elementos da cultura da escola capazes de exercer influência sobre seu currículo e sobre as práticas escolares ali vigentes, apontando aspectos a serem considerados no desenvolvimento da segunda parte do relato.

Palavras-chaves: Escola; Cultura; Currículo; Educação em Odontologia; Etnografia.

Abstract

This paper reports part of the results of an ethnographic case study performed at the Dental School of the Federal University of Rio de Janeiro. The study aimed to identify, at the specific and localized context of a dental school, characteristics of the professional *habitus* expressed on its curriculum and to describe scholar practices used to communicate and perpetuate them. Supported by theoretical and methodological references from the Sociology and the Anthropology of Education, the analysis of the data obtained during field research allowed us to describe, in this first part, the history of the school, its political and administrative structure and some aspects of the agents that live on and compose the school's social space. Through this description it became possible to synthesize elements of the school's culture that might influence its curriculum and practices, pointing out to some aspects that shall be further considered on the following part of this report.

Key words: School; Culture; Curriculum; Dental Education; Ethnography.

Introdução: tema, objetivo e método

O cume da arte em ciências sociais está, sem dúvida, em ser-se capaz de pôr em jogo coisas teóricas muito importantes a respeito de objetos dito empíricos muito precisos, freqüentemente menores em aparência, e até mesmo um pouco irrisórios.

Pierre Bourdieu (2007:20)

Por meio da citação em epígrafe, buscamos justificar a aparente simplicidade da questão que inicialmente motivou esta investigação. Ao indagarmos sobre o que se ensina e como se ensina, em uma escola de Odontologia¹⁷, colocamo-nos diante do desafio de desenvolver um estudo sobre currículo e práticas escolares, sabendo que a análise desses temas nada tem de simples quando se cumpre o necessário trabalho de considerá-los à luz da vasta produção acumulada no âmbito das Ciências da Educação.

Desde que iniciamos o percurso de construção de nosso objeto de pesquisa¹⁸, já produzimos alguns escritos (Arouca e Machado, 2007; 2009¹⁹) em que foram debatidos aspectos teórico-metodológicos para o estudo de currículos e escolas e sua aplicação à educação odontológica. Por este motivo, resgataremos, aqui, apenas três sínteses, de forma a tornar melhor compreensíveis as razões da opção metodológica adotada para o desenvolvimento da etapa empírica deste estudo.

A primeira dessas sínteses reside nas ideias de que educação escolar cumpre função de socialização por meio da seleção e transmissão institucionalizada de determinada parcela da cultura de uma sociedade às novas gerações (Forquin, 1992; 1993; Chervel, 1998; Julia, 2001), e de que a formação profissional pode ser vista como um tipo específico de socialização secundária (Berger e Luckman, 2002) por meio da qual um agente

¹⁷ Decorrência natural dessa questão seria perguntar o que se aprende e como se aprende, em uma escola de Odontologia. Esse, contudo, é um problema cuja investigação requer aportes teóricos que, no recorte temático proposto para o presente estudo, foram preteridos. Para estudá-lo adequadamente, será importante considerar, por exemplo, os estudos de Bernard Charlot (2000; 2001) sobre as relações dos jovens com o saber e de François Dubet (1994) e Dubet e Martuccelli (1996) na linha da Sociologia da Experiência Escolar.

¹⁸ Ao que vimos nos dedicando nos últimos quatro anos, seguindo, também de Bourdieu (2007:26-27), a orientação de que um objeto de pesquisa não é algo “que se produza de uma assentada”, mas sim um trabalho de fôlego que se realiza pouco a pouco, mediante retoques sucessivos, correções, emendas; na perspectiva, mesma, de um laborioso ofício.

¹⁹ A referência a Arouca e Machado (2009) indica o segundo artigo desta tese, ainda não submetido. Será ajustada, antes que o presente texto seja encaminhado à apreciação editorial.

incorpora, também via transmissão escolar (Freidson, 1998; Machado, 1996; Dubar, 2005), determinado *habitus* próprio de uma corporação; passando a dispor do capital cultural - principalmente em seus estados incorporado e institucionalizado (Bourdieu, 2001) - que legitima seu pertencimento a ela.

A segunda síntese se refere à concepção de currículo como seleção cultural (Bernstein, 1980; Young, 1980; Forquin, 1992; 1993, Julia, 2001) e expressão de lutas simbólicas presentes e passadas (Goodson, 1995) que, através dos tempos, mediante um processo de consolidação de alguns aspectos da cultura e esquecimento ativo de outros (Forquin, 1992), definiram os comportamentos, as normas, os gostos, as categorias de percepção, os modos de agir e de pensar, enfim, o *habitus* a ser incorporado pelas novas gerações.

A terceira síntese recupera a visão de escola como espaço de interações socioculturais e políticas, e como portadora de uma cultura institucional própria (Nóvoa, 1992; Canário, 1996; Gomes, 1996; Pérez Gómez, 2001), o que leva ao entendimento de que sua análise requer a observação das dinâmicas sociais ocorrentes em seu interior e das influências que sua identidade organizacional - ou cultura da escola - tem sobre o currículo nela praticado. Para tanto, é importante que os agentes que nela atuam, suas representações e suas práticas sejam vistos de perto (Sirota, 1995; Dayrell, 1996; Zanten, 1999).

As três sínteses expostas sugerem ser relevante, no estudo do currículo - em Odontologia, como em qualquer campo -, que se busque compreender as características particulares e as dinâmicas sociais operantes no interior de cada escola e se interprete sua influência sobre os significados que ela constrói nos educandos: no caso, os futuros cirurgiões-dentistas. Para tanto, a etnografia é apontada como método útil (Sirota, 1995; Zanten, 1999; André, 2005); ressaltando-se, como faz André (2005), as especificidades de sua aplicação a investigações científicas em Educação.

Assim, por meio de um estudo de caso etnográfico²⁰, pretendemos identificar, no contexto definido e localizado de uma escola de Odontologia, características do *habitus* profissional expressadas em seu currículo e descrever práticas escolares adotadas para comunicação e preservação destas.

Nosso campo de pesquisa empírica foi a Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O caso foi escolhido pela representatividade que assume quando se considera, como defendem Young (1980), Forquin (1992; 1993), Goodson (1995) e Chervel (1998), que os currículos precisam ser entendidos em sua historicidade. Posto que a origem da escola em questão remonta ao primeiro movimento de institucionalização do ensino odontológico no Brasil no final do Império, percebemos a possibilidade de, ao estudá-la, lidar com os resultados de um dos mais extensos processos históricos observáveis, no país²¹, de seleção, decantação e cristalização (Forquin, 1992) daquilo que vale como conhecimento escolar²² em Odontologia.

A escola caso oferece, além do curso de graduação, um programa de pós-graduação *stricto sensu* com cursos de mestrado acadêmico e doutorado nas áreas de **Periodontia**, **Odontopediatria** e **Ortodontia**²³; cursos de especialização em dez das dezenove especialidades odontológicas reconhecidas pela corporação; um curso de aperfeiçoamento em Odontopediatria e um curso para formação de **técnicos em prótese dentária**²⁴. Estes cursos somente se constituíram objeto de nossas considerações no presente trabalho nos

²⁰ A proposta deste estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz sob o parecer n° 4/2008, e a autorização para desenvolvê-la concedida pela direção da escola caso.

²¹ O outro caso observável seria o da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal da Bahia, cujo curso se originou na mesma data.

²² Em referência à questão "*what counts as educational knowledge?*" que, para Young (1980:3), constitui um problema central nas investigações sobre a organização do conhecimento escolar em sociologia da educação.

²³ Transcrições de expressões nativas, neste texto, estão grifadas em itálico e negrito apenas na primeira vez que aparecem. No caso, Periodontia, Odontopediatria e Ortodontia são especialidades odontológicas que cuidam, respectivamente, da promoção, proteção e recuperação da saúde dos tecidos de suporte dos dentes; da clínica odontológica infanto-juvenil e da abordagem preventiva ou terapêutica aos desvios da normalidade na relação entre dentes ou entre arcadas dentárias.

²⁴ Popularmente conhecidos como protéticos, são profissionais que executam a parte técnico-laboratorial dos trabalhos de prótese dentária.

limites específicos das relações que guardam com as práticas escolares desenvolvidas na graduação; estas, sim, foco central do presente estudo.

Na graduação, apesar das mudanças trazidas para a educação odontológica pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002), a escola caso ainda opera, oficialmente, com um currículo formal e um ementário datados de 1983, os quais decorreram da obrigatória adaptação – realizada de forma centralizada pelos gestores de ensino à época – ao currículo mínimo oficial para os cursos de Odontologia (Brasil, 1982) que vigorava antes da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Além disso, o registro de pelo menos duas tentativas frustradas de reforma curricular desde a década de 1990 e o recente episódio em que foram recusados pela escola os recursos financeiros a ela destinados pelo Ministério da Saúde por meio do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde (Brasil, 2005)²⁵ – também sugerem a representatividade do caso em questão para o estudo dos mecanismos de preservação da seleção cultural historicamente constituída e da influência da cultura da escola sobre o currículo nela praticado. Cabe observar que, quando de nossa presença em campo, uma nova tentativa de reforma curricular estava em curso.

Considerando, a partir de Dauster (1997), que a etnografia não se reduz a uma técnica, mas constitui opção teórico-metodológica²⁶, desenvolvemos o trabalho de campo durante os meses de maio e junho do ano de 2008, período em que cumprimos aproximadamente 160 horas de permanência na escola caso, sendo em torno de 120 horas em imersão no primeiro mês e 40 horas em retornos esporádicos durante o segundo mês.

Ao estar lá (Geertz, 2002), aplicamos o olhar e o ouvir sensibilizados pela teoria, tal como sugere Oliveira (1998), valendo-nos da observação participante como principal técnica

²⁵ Sob alegação de que o projeto que fora submetido à avaliação do referido Ministério - o qual havia sido elaborado por um grupo reduzido de professores - não representava as intenções da comunidade escolar, a Congregação - órgão deliberativo máximo da escola - decidiu que os recursos, que já haviam sido repassados, fossem devolvidos à fonte. A ênfase da argumentação contrária, segundo relatos colhidos *ex post facto*, centrou-se na ideia de que o ensino perderia qualidade caso a escola se vinculasse às práticas do Sistema Único de Saúde.

²⁶ O que, segundo a autora (1997), implica em percebê-la como um meio - método - para apreensão, leitura e interpretação dos fenômenos sociais que, através da sua desnaturalização, evidencia como práticas, concepções e valores são socialmente construídos.

de investigação. Desta forma, para compor nossos registros de campo, acompanhamos aulas teóricas, laboratoriais e clínicas, reuniões de docentes e rotinas que se desenvolviam nos corredores em períodos de intervalo entre aulas, entrada e saída.

A validação dos achados decorrentes da observação participante foi cuidada por meio do exercício de sua triangulação com informações obtidas em entrevistas focalizadas (Gil, 1995) com professores, reuniões de grupo focal com alunos e análise de documentos, tais como o regimento da escola, atas de reuniões de órgãos colegiados internos, ementas e programas de disciplinas, a matriz curricular vigente e a proposta de currículo que se encontrava em debate, cadernos de anotações cedidos por alunos, provas e outras avaliações escritas, entre outros. Estes documentos foram observados como evidências materiais da cultura da escola.

Ainda no que concerne à validade, foi preciso, também, tomar permanentemente em conta o fato da escola caso estudada ter sido local de formação profissional e de prática docente de um dos autores, dado que tal fato remete a reflexões epistêmicas sobre isenção científica e objetividade na pesquisa social (Minayo, 1999; 2004). Fizemo-lo considerando, como sugerem Velho (1978) e DaMatta (1978), que há vantagens e riscos ao se pesquisar o familiar, pois, apesar da familiaridade de que o pesquisador dispõe nestes contextos de investigação sobre os cenários e situações sociais – a qual, por exemplo, nos permitiu reduzir o tempo destinado ao reconhecimento exploratório do campo e à identificação de informantes –, ao se debruçar sobre um contexto que lhe é próprio, seu entendimento pode estar comprometido por suas rotinas, seus hábitos e estereótipos, e isso faz com que haja, no processo de estudo desses contextos, dificuldades diferentes daquelas encontradas no percurso da investigação de outros que lhe sejam exóticos.

Uma dessas dificuldades está no fato de que a familiaridade com o contexto não assegura o conhecimento do ponto de vista e da visão de mundo dos diferentes agentes em uma situação social, nem das regras que regem essas interações e promovem a continuidade do sistema. Pior, a familiaridade pode influenciar negativamente as possibilidades de preservação das necessárias atitudes de estranhamento e de relativização

a que estão vinculadas as capacidades de análise das relações sociais observadas, de questionamento de categorias abstratas e de conhecimento mais complexo da realidade; enfim, da descoberta e interpretação das teias de significados que fundamentam todo o trabalho etnográfico (Velho, 1978; Dauster, 1997).

Diante deste dilema, esforçamo-nos para adotar a solução que parece estar contida no exercício perene de considerar-se reflexivamente, acatando a sugestão de Claude Lévi-Strauss, resgatada por Minayo (1999). Para o eminente antropólogo francês, numa ciência em que observador e observados são da mesma natureza, o observador, ele mesmo, é parte de sua observação e, por isso, há que se perceber integrante do objeto do estudo e analisar os limites e as possibilidades com os quais lida no empreendimento de seus esforços em transcender o lugar que ocupa e relativizá-lo.

Também neste sentido, e indicando caminhos para a validação, Velho (1978) entende que a exposição a que o pesquisador está sujeito quando estuda a própria sociedade orienta quanto à aceitação ou rejeição das interpretações por ele elaboradas, principalmente pelo fato dos sujeitos da pesquisa poderem discordar dessas interpretações e se manifestar contrários a elas. Sob esta perspectiva, para o autor, o estudo do familiar oferece vantagens em termos das possibilidades de revisão e de enriquecimento dos resultados. Eis porque, no decurso de nossa investigação empírica, foi destinado tempo à discussão, com alguns dos agentes envolvidos, das interpretações sobre os registros que tomamos.

Como última nota introdutória, ainda é relevante manifestar que, em estudos como este, a generalização dos achados não constitui intenção.

Embora se aceite que a análise de similaridades e diferenças entre casos torne possível julgar em que medida os resultados de um estudo etnográfico podem ser vistos como indícios do que ocorre ou não em outros (André, 2005), o que se procura com este método é, como afirma Lévi-Strauss (2008:14), observar e analisar “grupos humanos tomados em sua especificidade” para, complementa (Velho, 1980:17), “captar a lógica que define a especificidade de um sistema cultural particular”.

Por esta razão, salientamos que a transposição das reflexões aqui empreendidas para outros casos é um movimento a ser operado, ou não, no âmbito do leitor; cabendo a nós, autores, segundo André (2005), no máximo proceder à descrição densa (Geertz, 1989) do caso estudado, por meio do delicado exercício (Oliveira, 1998) de interpretação de sua vida social.

A isso dedicamos as seções que se seguem, com a observação de que, diante dos limites editoriais de extensão definidos pelos periódicos científicos das áreas afins ao tema desta pesquisa e da abrangência das reflexões decorrentes do estudo empírico realizado, foi necessário dividir a apresentação de seus resultados em duas partes. Neste primeiro artigo, trataremos da história da escola caso e da organização de seu espaço social, descrevendo a sua estrutura político-administrativa e apresentando os grupos de agentes que nela convivem. Em uma segunda parte, analisaremos os usos do tempo e do espaço físico na escola, discutiremos aspectos relativos à seleção, organização e transmissão dos conteúdos de ensino e relataremos algumas das rotinas escolares observadas.

A história da escola e os sentidos da excelência escolar²⁷

As atividades da escola caso deste estudo tiveram início em 1884 quando a mesma foi instituída, como curso anexo da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Tal fato se deu para suprir a demanda por formação institucionalizada em Odontologia no Brasil, em um contexto de expansão internacional do ensino odontológico e de acirramento da concorrência por um mercado restrito à pequena elite consumidora dos serviços profissionais à época. Sua transformação em faculdade autônoma, apesar de pleiteada desde a origem, ocorreu apenas durante o governo de Getúlio Vargas, em 1933. A escola, então, meio século depois de sua criação, recebeu sua primeira sede e pôde constituir seus órgãos diretivos

²⁷ Os quatro primeiros parágrafos desta seção resumiam pesquisa histórica baseada em análise documental e de relatos orais anteriormente empreendida para produção do livro *Breve Histórico Ilustrado da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (Arouca, 2008).

próprios. Também na década de 1930, foi oficialmente definida como padrão de equiparação curricular para as demais escolas de Odontologia do país²⁸.

Designada Faculdade Nacional de Odontologia quando da constituição da Universidade do Brasil, experimentou, durante as décadas de 1940 e 1950, um período de expansão dos corpos docente, discente e administrativo e teve sua sede ampliada em estrutura física e equipamentos. Nos anos entre 1950 e 1965, observou seu apogeu como escola de referência, provendo docentes para diversas instituições do país e atraindo a matrícula de muitos alunos de outras unidades da federação, que nela buscavam uma formação odontológica afirmada e reconhecida socialmente como referencial. Na corporação, seus professores ocupavam posição de destaque. Além de frequentemente assumirem cargos de liderança profissional e acadêmica, muitos detinham, em seus consultórios privados, parte altamente elitizada do mercado consumidor em nível loco-regional. Graduar-se na **Nacional** ou na **Praia Vermelha** - como a escola era informalmente denominada - constituía marca distintiva que definia, de antemão, para seus egressos, um elevado capital profissional.

Entretanto, a partir da segunda metade da década de 1960, com a transformação da Universidade do Brasil em UFRJ e a Reforma Universitária de 1968 (Brasil, 1968), a escola sofreu consideráveis mudanças. Duas merecem destaque: o fato de ter perdido o nome que a distinguia de suas congêneres e, posteriormente, contra a vontade da comunidade escolar, sua transferência para a Cidade Universitária da Ilha do Fundão, onde passou a compartilhar com os demais cursos da área da saúde um ciclo básico comum ministrado por docentes de departamentos e institutos do então recém-constituído Centro de Ciências da Saúde.

Desde então vem experimentando as consequências do progressivo sucateamento das instituições federais de ensino superior - na expressão de Coimbra (2004) -, salientadas as dificuldades que enfrenta, hoje ainda, para manter suas atividades acadêmicas em

²⁸ O que foi determinado pelos artigos 313 e 314 do decreto n° 20865, de 28 de dezembro de 1931 (Brasil, 1932).

condições de realização diante da exiguidade dos recursos de sua dotação orçamentária e da carência de professores e servidores técnico-administrativos.

Dentre as mudanças impostas pelo tempo e pelos contextos externos à escola em seu percurso evolutivo, a extinção da cátedra, em 1968, tem destaque pelas consequências longevas que trouxe não apenas para a escola em questão, mas para a UFRJ como um todo. Fávero (1993), ao discutir este tema, salientou que essa determinação rompeu com uma série de privilégios historicamente conferidos aos professores catedráticos desde o período joanino, dentre os quais o poder de nomear e destituir voluntariamente seus assistentes, tendo repercussões na conformação da estrutura político-administrativa assumida pela universidade em seguida.

A autora (1993:20) prossegue afirmando que diversos mecanismos foram adotados com vistas à “manutenção do poder decisório nas mãos da aristocracia universitária”, a qual, após 1968, passou a ser composta pelos professores **titulares** e **eméritos**. Exemplos desses mecanismos seriam a organização dos departamentos por meio do agrupamento de cátedras afins e o fato dos professores das duas categorias mais elevadas da hierarquia docente na universidade terem assegurada participação plena nas instâncias colegiadas das unidades, o que não ocorre com os professores de outras categorias funcionais, que delas participam de forma representativa.

Algumas heranças do modelo das cátedras são evidenciáveis na escola caso, principalmente no que concerne à divisão departamental e à conformação dos agrupamentos docentes na escola, como veremos adiante, quando tratarmos da organização do espaço social escolar e dos personagens dessa trama. Por enquanto, cabe-nos ressaltar que os diversos grupos de agentes que convivem na escola atribuem significados diferentes à sua história e às influências desta sobre as práticas escolares vigentes.

Entre professores mais antigos, que estudaram ou lecionaram na sede da Praia Vermelha, são frequentes referências nostálgicas à época da Nacional como um período em que as instalações físicas da escola eram melhores, os alunos mais aplicados, os

professores mais respeitados, a escola mais reconhecida... À parte eventual saudosismo, é perceptível, em suas falas, o ressentimento²⁹ pela perda do poder simbólico que a escola e seus professores, por consequência, detiveram durante décadas no seio da corporação.

O mesmo não se manifesta entre docentes mais jovens. Estes comumente associam a história da escola ora à tradição - no sentido virtuoso de um conjunto de valores e práticas decorrentes de longo acúmulo de experiências anteriores -, ora ao tradicionalismo - no sentido vicioso do apego ao passado, do conservantismo. Tal ambiguidade é reconhecível, por exemplo, no depoimento seguinte, colhido de uma professora graduada pela escola, quando questionada acerca da influência de sua história e tradição sobre o currículo:

A tradição é boa, mas ela empata o progresso. É boa no sentido em que traz as nossas bases, nossas referências; mas a resistência à mudança atrapalha. Impede que outros tempos cheguem, mais modernos. Mas, também, a gente vê tantos projetos modernos, cheios de novidades, de mudanças, mas sem substância. Nem tão moderno, nem tão antigo. Melhor assim.

Apesar das distintas interpretações observadas acerca da influência da história da escola, é comum, aos diversos agentes, certo senso atávico de que ali se pratica um **ensino de excelência**. Observamos que esta ideia de excelência surge frequentemente associada a características autoatribuídas por docentes e discentes, que, recorrentemente, afirmam que a escola detém os **melhores professores** e os **melhores alunos** em seu âmbito regional.

Os alunos tendem a reproduzir esta percepção bastante propagada pelos professores, avaliando de forma geralmente positiva a escola, apesar de se queixarem de precariedades infraestruturais e de perceberem insuficiências ou inadequações de conteúdos diante de novas exigências do mercado. Tais deficiências, contudo, não são suficientes para suprimir, neles, o sentimento de que estudam numa escola melhor que as demais de sua região. O

²⁹ O termo é aqui utilizado a partir da perspectiva resgatada por Melo e Cunha (2007), que ressalta, com base na filosofia nietzscheana, que a relação do homem e de todo seu movimento de afirmação da vida com o tempo é que sustenta o conceito de ressentimento. O autor cita Heidegger para alertar que o ressentimento não é posto contra o puro e simples passar do tempo, mas contra este passar na medida em que ele só deixa o passado existir como passado, "petrificado na rigidez do definitivo" (p.29).

depoimento seguinte, colhido de uma aluna concluinte, quando questionada sobre a avaliação que fazia da formação que recebeu na escola, ilustra o exposto:

Minha formação aqui foi muito boa, mesmo pecando um pouco para o lado tecnicista. Comparando com a formação por outras faculdades, por pessoas que eu conheci, a UFRJ ainda tem um padrão bem acima.

A origem desse senso de excelência tem relação com a tradição e antiguidade da escola e, principalmente, com o prestígio profissional de que seus agentes se valeram durante muitos anos. Sua perpetuação, contudo, parece se sustentar num mecanismo cíclico que depende do rigor da seleção discente - como exploraremos adiante -, reforçado pela confluência das atitudes autovalorativas de professores e alunos que, constantemente, ratificam entre si a pretensa qualidade superior do **Fundão**³⁰ em relação a outras escolas, a ponto desta se converter em uma verdade do senso comum que se difunde pelos diversos grupos de agentes que ali convivem, assumindo, mesmo, o caráter de um conteúdo informal de ensino.

Essa assertiva encontra ilustração no episódio em que observamos uma professora repreender um aluno que, pela segunda vez, não cumprira satisfatoriamente certa atividade prática laboratorial por ela requerida. Trata-se de um exemplo pontual de uma situação de afirmação distintiva deveras recorrente. Disse, com ênfase, a docente:

Presta atenção! Já falei que não é assim! O que é que há com você? Nem parece aluno do Fundão! Faz de novo e me mostra.

Cabe observar que a persistência do autoatribuído senso de excelência não tem correspondência com aspectos relativos à produtividade científica da escola, pois, de fato, a pesquisa não constitui, para a maioria de seus professores, atividade prioritária. Ressaltamos que, dentre as faculdades de Odontologia das universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro, a escola é a que tem menos grupos ativos cadastrados na Comissão Nacional de Pesquisa (CNPq). São cinco, concentrados em dois departamentos,

³⁰ Designação informal atribuída por alunos e professores à escola (e à UFRJ, por extensão) após a transferência de sua sede para a Cidade Universitária.

numa quantidade que corresponde a 0,8% dos grupos na área de Odontologia no Brasil e a 0,5% dos grupos da UFRJ nas diversas áreas do conhecimento³¹.

Historicamente, o fato de a escola não ter mantido a supremacia que tivera como núcleo produtor e difusor de conhecimento científico na área parece ter contribuído para sua descensão nas posições de reconhecimento e prestígio acadêmico dentre suas congêneres, principalmente após as mudanças observadas a partir da década de 1960, quando a pesquisa e a divulgação científica passaram a ser mote importante do desenvolvimento institucional das universidades públicas brasileiras, no contexto da emergência da pós-graduação no país (Santos, 2003).

No entanto, apesar de pouco difundido, é exatamente o “espírito de pesquisa” - expressão de Anísio Teixeira (1989: *passim*) - que motiva alguns poucos docentes a realizarem uma leitura mais crítica sobre as razões da excelência escolar, como os dois seguintes que, enquanto narravam suas impressões acerca do tema, afirmaram:

É o peso da tradição que é muito grande. O que eu mais escuto é ‘no meu tempo’... ‘na Praia Vermelha’. Acorda gente! O Fundão já não é mais aquela escola de antigamente. Hoje tem várias outras escolas. Muitas bem melhores que a nossa, porque aqui a gente está ensinando o que as outras [escolas] estão produzindo.

Esse pessoal aqui do Fundão sofre mesmo é de estrelismo! Ficam vivendo de um passado que já foi. Produção [científica], que é bom, nada.

Ambos os depoimentos, ao denotarem atitude de autoexclusão por parte dos emitentes, dão-nos indícios de que as diferenças em termos do valor atribuído à prática da pesquisa e à produção científica são um dos fatores que definem a divisão e a organização de grupos distintos entre professores. Avançaremos nas reflexões sobre essa questão e, também, na análise do tema excelência escolar, buscando compreender como estes e outros aspectos interferem na conformação do espaço social da escola caso e, conseqüentemente, nas práticas escolares nela vigentes.

³¹ Cálculos feitos com base no Censo 2006 do Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa CNPq (Brasil, 2009).

A organização político-administrativa da escola

A estrutura administrativa da escola se organiza em torno de cinco departamentos: Clínica Odontológica, Prótese e Materiais Dentários, Odontopediatria e Ortodontia, Patologia e Diagnóstico Oral, e Odontologia Social e Preventiva.

Os Departamentos de Clínica Odontológica e Prótese e Materiais Dentários respondem por disciplinas que versam sobre a assistência odontológica individualizada a adolescentes, adultos ou idosos, em perspectiva eminentemente terapêutica e reabilitadora. No Departamento de Odontopediatria e Ortodontia, tratam-se aspectos relativos à promoção, proteção e recuperação da saúde bucal de crianças. No Departamento de Patologia e Diagnóstico Oral, abordam-se os temas concernentes à Semiologia, ao diagnóstico e ao tratamento de diversos agravos à saúde bucal e à assistência odontológica individualizada a ***pacientes sistemicamente comprometidos***³². No Departamento de Odontologia Social e Preventiva, discutem-se conteúdos próprios do campo da Saúde Pública em sua aplicação à Odontologia.

A gestão do departamento é exercida por um ***chefe de departamento*** eleito, entre candidatos obrigatoriamente docentes, pelos professores e servidores técnico-administrativos lotados naquele setor e por um representante discente. A função gestora do chefe é compartilhada com a ***plenária do departamento*** - órgão colegiado deliberativo, do qual participam os professores titulares, ***associados*** e ***adjuntos***, bem como um representante dos professores ***assistentes***, um dos professores ***auxiliares***, um dos ***servidores técnico-administrativos***, um dos alunos de graduação e um dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*, quando o departamento oferece cursos nesse nível. A frequência e a atuação dos professores nestas reuniões de plenária é mais expressiva que a dos demais segmentos. A participação dos funcionários e dos representantes discentes costuma exercer pouca influência sobre as deliberações decorrentes dos debates empreendidos, salvo em situações de reivindicações específicas de um desses grupos.

³² Pessoas cujas condições de saúde inspiram cuidados específicos ou restrições ao desenvolvimento de intervenções odontológicas como, por exemplo, os pacientes diabéticos ou cardiopatas.

A direção da escola é exercida por um professor eleito entre candidatos obrigatoriamente adjuntos, associados ou titulares e escolhido pela reitoria da universidade a partir de uma lista tríplice resultante do processo eleitoral. Os cargos de **diretor** e **substituto eventual do diretor** têm mandato de quatro anos, sendo permitida, no máximo, uma reeleição sequenciada. As funções executivas da administração escolar são delegadas às **direções adjuntas** de ensino de graduação, de pós-graduação, de administração e de extensão. Os **diretores adjuntos** são apresentados à comunidade escolar durante o período de candidatura para eleição de diretor, como componentes de uma chapa eleitoral.

Os órgãos colegiados internos à escola são o **Conselho Departamental** e a **Congregação**. Esta última é a máxima instância jurisdicional da unidade, e sua origem na estrutura do ensino superior brasileiro remonta ao século XIX. Têm voto na Congregação o diretor; seu substituto eventual; os chefes dos cinco departamentos; todos os professores eméritos e titulares da escola; dois representantes dos professores **adjuntos**, dois dos **assistentes** e um dos **auxiliares**; dois representantes discentes; dois representantes dos servidores técnico-administrativos; e um representante da associação dos antigos alunos da escola. O Conselho Departamental, por sua vez, é o órgão colegiado ao qual compete assistir a direção da escola no estudo de matérias que forem submetidas à sua apreciação, coordenar os planos de trabalho propostos pelos departamentos e sugerir medidas e providências relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, entre outros (UFRJ, 2005). Dele participam o diretor, seu substituto eventual, os quatro diretores adjuntos, os chefes dos cinco departamentos, dois representantes discentes de graduação e dois representantes dos servidores técnico-administrativos.

Expostos os aspectos formais, retomemos, para fins de análise, a ideia de que os departamentos retratam, no interior da escola, determinada distribuição, por afinidade temática, de disciplinas do campo odontológico, instituindo uma forma de organização social que passa da divisão dos saberes à divisão das pessoas.

Considerando, a partir de Young (1980a) que a estratificação dos saberes se reveste de um significado político, pois decorre de um conjunto de relações de poder travadas tanto

no interior quanto no exterior da escola, assumimos, como sugere Muskgrove (1970 *apud* Forquin, 1992), que os departamentos, na escola caso, têm o caráter de comunidades sociais entre as quais existem “relações de competição e de cooperação, que definem e defendem fronteiras, exigem fidelidade da parte de seus membros e lhes conferem um sentimento de identidade” (p.38).

Com base nesta perspectiva, identificamos alguns aspectos que fornecem indícios dos lugares ocupados por cada departamento na estrutura do espaço social da escola caso. Não se trata, aqui, de reificar uma instância que apenas existe em termos da organização burocrática, mas de reconhecer a relação que há entre as diferenças do valor atribuído a cada estrato de saber e as posições de poder ocupadas por aqueles que personificam esse estrato ou departamento: os professores.

Neste sentido, ressaltamos que desde a extinção das cátedras pela Reforma Universitária de 1968, a direção da escola foi ocupada cinco vezes por professores do Departamento de Clínica Odontológica, quatro vezes por professores do Departamento de Odontopediatria e Ortodontia e três vezes por docentes do Departamento de Prótese e Materiais Dentários. Professores dos Departamentos de Patologia e Diagnóstico Oral e Odontologia Social e Preventiva nunca ascenderam a este cargo.

Também constatamos que as atuais direções adjuntas de graduação e pós-graduação estão sob responsabilidade de professores do Departamento de Clínica Odontológica e a de administração a cargo de um professor do Departamento de Odontopediatria e Ortodontia. A direção adjunta de extensão é regida por uma docente do Departamento de Odontologia Social e Preventiva, salientada a fraca atuação da escola nesta área.

Durante nosso levantamento de campo, em ambos os órgãos colegiados da escola, os professores do Departamento de Clínica Odontológica detinham 50% dos votos de docentes. Em segundo lugar, estavam os professores do Departamento de Odontopediatria e Ortodontia com 28% dos votos na Congregação e 20% no Conselho Departamental.

Postergaremos o debate sobre esses dados, mesmo porque outras evidências das relações de força que se operam neste contexto escolar serão apontadas à medida que

descrevermos, nesta e na segunda parte deste trabalho, outros aspectos de sua organização; a começar pela apresentação dos agentes que convivem e conformam o espaço social da escola.

Os agentes no espaço social da escola: personagens da trama

Quatro grupos de agentes convivem no espaço social da escola caso: os alunos, os professores, os servidores técnico-administrativos e os pacientes. Nesta seção, descreveremos algumas das características destes grupos, considerando cada um separadamente.

Temos ciência, a partir de Bourdieu (2007), que, ao recortar essas classes³³ na busca de revelar aspectos da estrutura do espaço social da escola, desenvolvemos um exercício que apenas pode existir teoricamente, como uma espécie de “classificação explicativa” (p.136), pois a posição que os agentes de cada classe ocupam apenas existe em “um espaço de relações” (p.137) que determina “compatibilidades e incompatibilidades, proximidades e distâncias” (p.136) entre eles.

OS ALUNOS³⁴

Aproximadamente 240 alunos se distribuem por oito **períodos**, cada um correspondente a uma etapa curricular semestral. São majoritariamente jovens entre 17 e 23 anos de idade, oriundos de ensino médio cursado em escolas privadas e filhos de pais com formação em nível superior. Há predominância feminina.

A percepção da Odontologia como a carreira mais adequada ao interesse e aptidões pessoais é comumente referida por eles como a principal razão da escolha pela profissão, e nisso não diferem dos estudantes de Odontologia entrevistados por Matos (2005) em outra

³³ Neste trabalho o conceito de classe é adotado na perspectiva proposta por Bourdieu. O autor (2007:136) define classes como “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes”.

³⁴ Para a construção desta subseção, as informações colhidas por meio da observação participante e dos grupos focais foram confrontadas com dados obtidos junto à direção adjunta de graduação da escola caso, com os resultados expressados no Relatório de Informações Socioculturais dos Candidatos Aprovados no Concurso Vestibular 2008 (UFRJ, 2008) e com o Relatório do Curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE 2007 (Brasil, 2008).

universidade pública brasileira. Nenhum dos alunos questionados considerou a opção pela profissão como decorrente da impossibilidade de consecução de outra intenção maior. Aspiravam estudar Odontologia e tiveram possibilidades objetivas de converter seu desejo em projeto, numa concordância que, para Dubet (1994a), somente a elite escolar pode realizar³⁵.

Os alunos frequentam a escola em tempo integral e, salvo raras exceções, não trabalham, dedicando-se exclusivamente ao curso ou a atividades a ele relacionadas, como, por exemplo, monitorias ou programas de iniciação científica. Nos horários extraclasse, quando muito, desenvolvem, nas etapas iniciais do curso, práticas desportivas ou estudo de idiomas estrangeiros ou música e, nos períodos mais avançados, estágios extracurriculares em serviços de assistência odontológica do Sistema Único de Saúde, das Forças Armadas, de instituições como o Serviço Social do Comércio (SESC) ou, ainda, em clínicas e consultórios odontológicos de familiares ou amigos.

A admissão aos cursos da UFRJ se dá por meio de concurso vestibular e a universidade não adota políticas compensatórias em seus processos seletivos. Isso foi citado, por vários alunos, como um fator que influenciou fortemente sua opção por estudar ali.

Tal reação às políticas de expansão do acesso ao ensino superior reforça nossa hipótese sobre a origem social dos alunos da escola caso, pois, segundo Carvalho e Segato (2002:36), ela é “própria das classes dominantes” e decorre, dentre outros fatores, do fato da universidade ser *locus* privilegiado de expressão de uma estrutura histórica em que “o sujeito da elite se constitui numa paisagem de desigualdade e exclusão”. O seguinte

³⁵ Aplicamos aqui o termo elite à maneira sugerida por Brandão e Martinez (2006:1), ou seja, “no seu sentido plural de variedade de tipos de elites: intelectuais, econômicas, profissionais, etc.”, incluindo-se os setores de camadas médias da sociedade. É importante que o termo seja entendido em perspectiva ampliada, para que seja possível contemplar a distinção entre riqueza econômica e patrimônio cultural, a qual, para Nogueira (2004), diferencia a composição do alunado de universidades públicas e privadas. A partir dos resultados de seu estudo, a autora (2004:138) questiona a “ideia corrente de que para conquistar uma vaga nas grandes universidades públicas de alto prestígio basta possuir recursos financeiros” que condicionem um passado escolar de excelência e sustenta a hipótese de que “é preciso, também, que os indivíduos estejam predispostos a ambicionar os destinos universitários mais favorecidos”.

depoimento, tomado de um aluno quando justificava sua opção pela escola, ilustra esse ponto:

Também passei para a [outra universidade pública], que até era mais perto da minha casa, mas lá tem cota e, sabe como é, o ensino está caindo, e vai cair ainda mais. Então preferi vir para cá.

A posição assumida por este discente, e por outros, remete ao debate sobre a influência dos modos de seleção operados pelas escolas na determinação da origem social de seus alunos, e a Bourdieu (1989 *apud* Brandão, 2006), quando este afirma que não é possível dizer, com segurança, se é o bom aluno que escolhe a escola ou se é a escola que o escolhe. Sobre este tema, Almeida (2003:34) defende que, por meio de um forte controle exercido nos exames de admissão ou na seleção financeira propriamente, as “escolas conseguem homogeneizar o alunado em termos da maneira de viver a escolarização”.

Essa homogeneidade do alunado, apesar de ter sido identificada pela autora em colégios paulistas de elite, pode ser reconhecida na escola caso deste estudo como decorrente tanto da estratégia seletiva formal meritocrática que adota - o exame vestibular³⁶ -, quanto da peculiar seleção financeira que as escolas de Odontologia costumam exercer ao exigirem que seus alunos arquem, geralmente custeados por suas famílias, com elevadas e permanentes despesas referentes à aquisição dos muitos instrumentos, materiais de consumo e equipamentos requeridos para o desenvolvimento de atividades curriculares práticas.

Pudemos constatar que o papel da seleção financeira na definição da qualidade do alunado é percebido e sustentado como importante por alguns professores. O depoimento seguinte, colhido de uma docente enquanto comentava sobre as características que atribuía

³⁶ Para Carvalho e Segato (2002), o exame vestibular restringe, por si, o acesso de alunos oriundos de camadas populares da sociedade às universidades públicas. Em recente entrevista concedida a um jornal fluminense de grande circulação, o reitor da UFRJ (Teixeira, 2009) ilustrou esse fato com dados que apontam que enquanto 70% dos egressos do ensino médio no estado provêm de escolas públicas, mais de 60% dos inscritos para o vestibular dessa instituição são oriundos de escolas privadas, e concluiu que há um imenso contingente que sequer cogita pleitear uma vaga ali. Para acrescentar ao debate, além dos autores referidos, sugerimos a leitura do texto, *O que é uma escola justa?*, em que Dubet (2004) discute, entre outras questões, o lugar das políticas compensatórias na democratização da educação escolar.

aos seus alunos, expressa sua compreensão sobre as relações entre capital econômico e capital cultural, das quais tratou Bourdieu (2007), entre outros.

Como a 'Odonto' é uma profissão muito cara, a gente pega alunos de alto poder aquisitivo, e você sabe, o nível socioeconômico está vinculado ao nível intelectual, porque as pessoas têm mais oportunidades. Essa ainda é a nossa sorte, porque tem cursos [de outras áreas] por aí, que os alunos não sabem nem onde estão.

Todavia, a seleção financeira não tem sido capaz de impedir o que chamaremos aqui, a partir de Almeida (2003), de ruptura com a homogeneidade discente pretendida. É queixa comum entre professores que a redução da procura dos egressos do ensino médio pelo curso de Odontologia diante das mudanças no mercado de trabalho vem cerceando cada vez mais a capacidade da escola em selecionar seus alunos. A consequência deste cerceamento é recorrentemente representada como progressiva degradação na qualidade do alunado ou **queda do nível dos alunos**; sendo atribuído à expressão não apenas o sentido acadêmico ou intelectual, mas, principalmente, comportamental. Sobre este aspecto, são comuns referências comparativas ao passado, mesmo entre professores mais jovens, como os que depõem:

O nível dos alunos caiu muito! Também, não precisa mais seleção para nada. Nem para graduação, nem para especialização e nem para o mestrado. O curso hoje é bem pior. Só piora!

No meu tempo os alunos tinham cerimônia, tinham respeito pelo professor. Tinham mais consciência do espaço que existe entre aluno e professor. Hoje eles se aproximam mais, e muitas vezes de forma desrespeitosa.

O que está acontecendo é um choque de gerações. Não acho que os alunos sejam piores. São é mais difíceis de controlar. Perderam aquela hierarquia; aquele medo que a gente tinha antigamente.

Destas falas emergem a reação depreciativa dos professores diante da diversificação dos comportamentos discentes e a indicação daquilo que os docentes representam como ideal de relação professor-aluno ao evidenciarem seu incômodo em lidar com estudantes mais próximos e menos cerimoniais. Também se nota ressentimento pela perda do prestígio magistral.

Parece, então, que a ruptura com a homogeneidade perturba por trazer para o interior da escola uma série de comportamentos diferentes daqueles que os professores esperam encontrar em alunos de elite; principalmente no que concerne ao ecletismo das atitudes, dos gostos e das práticas sociais desses jovens, o qual, para Coulangeon (2004:80), está diretamente relacionado “ao desenvolvimento, em escala planetária, de uma indústria do entretenimento e das mídias audiovisuais de massa que tem expandido, consideravelmente, sua atuação sobre os imaginários coletivos [tradução nossa]” desde as duas últimas décadas do século passado.

Na escola, contudo, há professores que percebem qualidades nesses novos alunos, apesar de também reconhecerem sua dificuldade em trabalhar as demandas que eles trazem à escola. Afirma uma docente:

O aluno hoje é globalizado. Ele se informa mais rápido, acessa a internet, faz milhões de coisas ao mesmo tempo, e isso, se nós pudéssemos trabalhar, seria ótimo. O problema é que Odontologia precisa de concentração, de atenção, e esse aluno é muito difícil de concentrar. Na hora dele sentar num laboratório ou na clínica, é um problema.

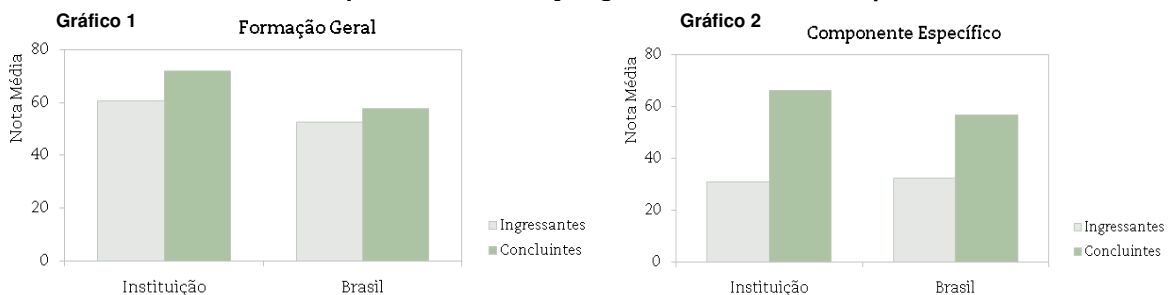
O depoimento desta professora, representativo de outros semelhantes, evidencia dois aspectos: o primeiro a identificação de quais características são representadas como positivas pelos docentes em um contexto de diversificação do perfil discente; o segundo, a percepção das dificuldades de adequação das práticas escolares tradicionais aos novos alunos ou destes às tradicionais práticas. Quanto ao primeiro, cabe-nos questionar se os professores valorizam, nos **alunos de hoje**, alguma característica que efetivamente rompa com o padrão discente homogêneo pretendido pela escola.

Não parece que seja assim, pois o que os docentes costumam referir como positivo nesses alunos é sua capacidade de acesso e trânsito em práticas culturais e informacionais que, segundo Brandão e Martinez (2006), estão associadas a um capital cultural fortemente determinado pelas condições objetivas de sua origem socioeconômica. Em outros termos, para os professores, o que o aluno de hoje tem de bom é exatamente aquilo que persiste o caracterizando como integrante das elites.

Se considerarmos, como sugere Brandão (2006:3), que a produção teórico-empírica sobre os processos de escolarização vem destacando, desde a década de 1960, “a origem social dos estudantes como um dos principais determinantes do desempenho escolar”, entenderemos porque a precarização da capacidade seletiva da escola e a ruptura com a homogeneidade discente pretendida causam tão veemente reação entre os professores. Afinal, num contexto como esse, o que se põe em risco é a possibilidade de preservação do reconhecimento social da excelência escolar historicamente constituída e cotidianamente apregoada na escola caso.

Os dados oficiais expressados nos gráficos seguintes corroboram que a hipótese enunciada por Brandão (2006) também é aplicável à escola que aqui estudamos. Observe-se que, nos conteúdos de formação geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aplicado em 2007, o desempenho dos alunos ingressantes da escola caso foi melhor que o desempenho médio dos alunos de Odontologia do Brasil, e que sua nota média superou, inclusive, a que foi obtida pelos alunos concluintes das outras instituições no componente específico desta avaliação.

Gráficos 1 e 2: Comparação das notas médias obtidas pelos estudantes ingressantes e concluintes da escola caso e do Brasil nas questões de formação geral e de conteúdos específicos no ENADE 2007.



Fonte: Relatório de Curso ENADE 2007 (Brasil, 2008:6)

Posto que no referido exame as questões do componente de formação geral versam sobre temas como sociodiversidade, geopolítica, globalização, arte e filosofia, é plausível deduzir que o bom desempenho dos alunos ingressantes da escola caso esteja relacionado

às possibilidades que tiveram de vivenciar práticas culturais distintas e distintivas³⁷, principalmente no que tange ao acesso à informação.

Sobre este aspecto, Brandão e Martinez (2006) chamam a atenção para o fato de que “o capital-informação gera importantes desdobramentos no plano material, podendo ser convertido em capital econômico e social” (p.8) que, por sua vez, “potencializa as condições desses agentes de recriarem padrões de distinção” (p.6) e de capitalizarem, continuamente, “novos recursos para ampliação da estrutura e do volume de capitais com que lutam para se manterem distintos no espaço social” onde se inserem (p.17).

Com base no exposto, podemos concluir que, no caso em questão, o senso de excelência escolar se perpetua por meio de um mecanismo cíclico em que a escola seleciona alunos que detêm atributos socioeconômicos e culturais (Brandão, 2006) distintivos e que aspiram a capitalizar-se continuamente buscando sustentar sua distinção (Brandão e Martinez, 2006). Estes seletos alunos encontram, no interior da escola, como vimos anteriormente, uma estrutura que reforça essa distinção e exige, cotidianamente, a capitalização cultural que se espera de um **aluno do Fundão**. Ao egressarem, estes novos cirurgiões-dentistas dispõem, além da crença de sua diferença em relação aos demais, de capitais culturais e sociais que asseguram o bom desempenho da escola tanto nas avaliações oficiais quanto na valorização profissional de seus egressos. Isso sustenta sua imagem de excelência perante a corporação e a sociedade, permitindo que ela continue atraindo alunos das elites escolares do ensino médio.

Como os projetos educacionais dos que escolhem estudar Odontologia costumam confluir para a dimensão profissional³⁸ (Dubet, 2004), é coerente que, como assinalamos

³⁷ A noção de distinção está aplicada, neste texto, na perspectiva de Bourdieu (2007:144), para quem esta é a “diferença inscrita na própria estrutura do espaço social quando percebida segundo as categorias apropriadas a essa estrutura”, em outras palavras, é o capital, qualquer que seja ele, quando percebido e reconhecido pelos agentes em um determinado espaço social.

³⁸ François Dubet (1994:513) define projeto como “a representação subjetiva da utilidade que os estudos têm para um agente capaz de definir seus objetivos, de avaliar suas estratégias e de pô-las em prática [tradução nossa]”. Para o autor, é possível distinguir três grandes tipos de projetos: o profissional, o escolar e o ausente. O primeiro, hegemônico entre os profissionais de saúde, é aquele em que o objetivo maior do estudante é que seu diploma seja imediatamente convertido em possibilidades no mercado de trabalho; o segundo é aquele em que se estuda para estudar, com vistas a acumular capitais que permitam compor um projeto profissional quando (e

previamente, a baixa institucionalização da pesquisa científica na escola caso não interfira em sua imagem de excelência e na atração que, a partir desta imagem, a mesma exerce sobre os alunos de elite. Este é um aspecto que, de certo modo, justifica a precária difusão do “espírito de pesquisa” (Teixeira, 1989:*passim*) na escola e a forma como este se distribui entre os professores, como veremos ao descrevê-los a seguir.

OS PROFESSORES³⁹

O corpo docente da escola caso é composto por 77 professores distribuídos pelos cinco departamentos, na forma da tabela 1, seguinte. Destes docentes, 65 são efetivos e 12 estão sob contrato temporário, concursados como **substitutos**. Todos são cirurgiões-dentistas⁴⁰ e 81% têm doutorado ou livre-docência concluídos.

Tabela 1: Distribuição dos professores da escola caso por departamento

| | n | % |
|--|-----------|------------|
| <i>Clínica Odontológica</i> | 30 | 39,0 |
| <i>Odontopediatria e Ortodontia</i> | 17 | 22,1 |
| <i>Prótese e Materiais Dentários</i> | 12 | 15,6 |
| <i>Odontologia Social e Preventiva</i> | 11 | 14,3 |
| <i>Patologia e Diagnóstico Oral</i> | 8 | 10,4 |
| Total | 77 | 100 |

Fonte: Levantamento realizado pelos autores (maio/junho 2008)

A análise quantitativa da distribuição dos professores pelos diversos setores da escola é mais uma evidência das relações de poder entre departamentos. Por meio dela é possível conhecer a dimensão da força relativa com que cada uma dessas instâncias concorreu, através dos tempos, no disputado mercado da alocação de vagas docentes.

No que concerne às categorias funcionais da carreira do magistério superior público federal, os professores efetivos se dividem em titulares (4), associados (12), adjuntos (37), assistentes (9) e auxiliares (3). A escola tem, ainda, dois professores eméritos.

se) surgirem oportunidades de aplicá-los. A ausência de projeto, na concepção do autor, ocorre quando não se atribui utilidade aos estudos.

³⁹ Para composição desta seção, além dos dados ameadados pela observação e entrevistas, foram utilizadas informações obtidas nos registros do Setor de Pessoal da escola caso, nos *curricula vitae* dos professores levantados por nós na plataforma Lattes/CNPq. Também dados sobre os grupos de pesquisa da escola constantes na base corrente e no censo 2006 do diretório de grupos de pesquisa do CNPq.

⁴⁰ Cabe observar que grande parte das disciplinas dos dois períodos iniciais do curso é conduzida por professores com formação em outras áreas do conhecimento, lotados em institutos ou departamentos do Centro de Ciências da Saúde ou de outros centros da UFRJ. Ministram aulas para alunos da escola caso, mas não compõem, formalmente, o corpo docente nela lotado.

Tempo de serviço e titulação são os principais critérios considerados para progressão funcional, a qual se dá, no máximo, até a categoria de associado. Os titulares são admitidos por concurso público e, à condição de professor emérito, são conduzidos apenas alguns poucos que, aposentados pela instituição, tenham reconhecidos seu mérito acadêmico e suas contribuições à ciência e à universidade em suas áreas de atuação.

Todos os professores da escola são servidores públicos federais. Os substitutos são contratados para vinte horas semanais de trabalho, e dos 65 efetivos, 59 têm carga horária de quarenta horas - 35 em dedicação exclusiva. Todavia, apesar do regime de contratação, não é frequente a permanência dos professores na escola em tempo integral, havendo certo entendimento naturalizado de que o cumprimento pleno da carga horária contratual é desnecessário ao adequado desenvolvimento das rotinas escolares, desde que os docentes estejam presentes nos períodos em que efetivamente exercem suas atividades de ensino de graduação ou de pós-graduação. Nestes períodos, ausências não são comuns. Observamos, também, que entre os alunos, este descumprimento de carga horária não traz maior estranhamento. Como costumam dizer, “cada professor tem seus dias na escola”.

Dos professores efetivos, 79,2% realizaram na própria instituição alguma etapa de sua trajetória em graduação ou pós-graduação *stricto sensu*; sendo que 64,2% são ex-alunos de graduação. Rocha (2003) observou fenômeno semelhante ao estudar a formação do *habitus* docente médico na Faculdade de Medicina da UFRJ, e associou a alta frequência de professores ex-alunos a um modelo de ingresso na docência calcado na acumulação de capital social pelo discípulo nas relações que estabelece com seus mestres durante o curso de graduação. A este respeito, a autora (2003:112) sustenta que “sempre foi necessário ao pretendente [a docente] estabelecer uma intensa rede de relações sociais durante a própria graduação”, principalmente no “contato direto com o professor do campo científico onde pretendia estabelecer vínculos”.

Entendemos que a afirmação da autora também se aplica ao caso que estudamos, pois, em relatos de professores, a participação em monitorias e programas de iniciação científica, bem como o prolongamento da permanência na escola pela via dos cursos *lato* e

stricto sensu, são frequentemente referidos como determinantes para o ingresso formal no magistério. Exemplificamos com o depoimento seguinte, em que uma professora comenta sobre o percurso que trilhou até tornar-se docente na escola caso:

Ah... Eu fiz o caminho completo. Fui monitora, fiz iniciação científica, fiz especialização, mestrado e doutorado, tudo aqui no departamento. Depois fui ficando, até que veio o concurso.

Na fala desta professora, como em outras, a aprovação em concurso é apontada não como o início das relações profissionais com a escola, mas como a coroação de um longo percurso de consolidação de possibilidades objetivas de ascensão por meio da lenta construção do capital necessário à assunção de um lugar docente. Afinal, como ensina Bourdieu (2007:137), as mudanças de posição no espaço social “se pagam em trabalho, em esforços e, sobretudo, em tempo”.

Cabe ressaltar, que mesmo dentre professores que não percorreram uma longa trajetória de capitalização social no interior da escola caso, é comum encontrar referências a vínculos seus travados com docentes da escola em outras instituições de ensino odontológico ou em outros foros corporativos. De fato, em alguns setores da escola caso é possível identificar linhagens docentes definidas por filiação fictícia de origem acadêmico-profissional e, em algumas situações, até por filiação real. Rocha (2003) também encontrou situação semelhante em seu estudo e sugeriu que este tipo de conformação do corpo docente reflete a persistência da influência do modelo de seleção de professores vigente no período das cátedras.

Sposito e Galvão (2004:350), ao estudarem uma escola pública de ensino médio, observaram que o elevado número de professores ex-alunos colaborava para a “consolidação de certa identidade em torno do prestígio do estabelecimento”. Analogamente, consideramos que, na escola caso, a alta proporção de professores egressos de seus cursos de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* constitui fator estratégico para a conservação de diversos aspectos da cultura da escola, como, por

exemplo, o senso de excelência anteriormente descrito e os *habitus* distintos que definem e especificam diferenças entre grupos de professores em seu espaço social.

Um dos fatores definidores dessas diferenças é a variação, entre grupos docentes, dos padrões de incorporação do já referido “espírito de pesquisa” (Teixeira, 1989:*passim*). A análise de sua ocorrência e distribuição entre os professores nos permitiu identificar pelo menos dois estratos no interior desta classe, definidos por estilos distintos de viver a docência - dois *Stände*, conforme a apropriação que Bourdieu (2007) faz deste conceito weberiano⁴¹.

Antes de prosseguirmos nessa análise, é fundamental ressaltar que a classificação que aqui ensaiamos a partir das categorias *professores profissionais* e *professores cientistas* propostas por Morosini (1997:*passim*) se sobrepõe à divisão formal do espaço social da escola definida por sua estrutura administrativa, não sendo capaz de desvanecer a departamentalização, mas facultando relações supradepartamentais por afinidades de interesses entre docentes que comungam de *habitus* semelhantes.

Em seu estudo de caso, Rocha (2003:128-129) adotou as categorias referidas no parágrafo anterior, definindo-as da seguinte forma:

O *professor profissional* [...] é aquele cuja espinha dorsal é o ensino de graduação voltado à formação de profissionais para o mercado de trabalho. Sua referência externa é o mundo do trabalho. [...] Critérios pragmáticos são valorizados, pois o que objetiva é o preparo do profissional do futuro, que deve ser atualizado e eficiente. Utilidade e aplicabilidade do conhecimento são valores essenciais.

[...]

Para o *professor cientista*, a soberania na disciplina é assegurada pelo saber [...]. O perfil é do professor com doutorado e com contatos no exterior, em dedicação exclusiva à universidade, preferencialmente à pesquisa e à pós-graduação, participando ativamente de órgãos decisórios acadêmicos e administrativos universitários e de instituições externas nacionais e internacionais ligadas à pesquisa.

Constatamos que em quatro dos cinco departamentos da escola que aqui estudamos, predominam *professores profissionais*, dedicados, sobretudo, ao trabalho com estudantes

⁴¹ Bourdieu (2007:144) se vale do conceito de *Stand* (*Stände*, no plural), por meio do qual Weber ampliou o caráter estritamente econômico do conceito de classe em Marx, para designar “grupos caracterizados por estilos de vida diferentes”.

de graduação ou pós-graduação *lato sensu*, os quais soem ter projetos de escolarização na dimensão profissional (Dubet, 2004). Também que esta confluência dos projetos de professores e alunos reforça um estilo de prática docente centrado na reprodução de condutas profissionais bem-sucedidas desenvolvidas pelos professores no âmbito de sua prática extraescolar. A crítica de uma professora a esta maneira de exercer a docência ilustra o exposto:

[...] o problema da Odontologia é que o professor ainda é um clínico de sucesso que vem dar aula na faculdade. Ele não tem dentro de si o que é ser um bom professor. Ele acha que o papel dele é chegar aqui e mostrar o que faz de melhor na profissão. Ensina sua prática e vai embora.

Solicitada, a partir desse depoimento, a explicar o que é “ser um bom professor”, a docente relacionou uma série de características próprias de *professores cientistas*, como envolvimento em atividades de pesquisa e maior tempo de dedicação à universidade, indicando seu pertencimento a este grupo. No entanto, os depoimentos de outros dois docentes em resposta à mesma questão corroboraram sua percepção ao afirmarem o valor que o saber fazer e a experiência clínica têm para os *professores profissionais*:

Um professor de qualidade ensina como fazer [procedimentos clínicos odontológicos]. Fornece os recursos e o aluno executa.

Um bom professor precisa ter didática, pois tem que saber passar bem para o aluno aquilo que ele está fazendo, mas também é muito importante que ele tenha prática clínica, senão como é que vai poder ensinar alguma coisa a alguém?

Na segunda parte deste trabalho, consequências desta valorização do saber fazer sobre a seleção dos conteúdos curriculares e as práticas escolares serão consideradas. Por enquanto, cumpre-nos salientar que a predominância de projetos discentes de escolarização na dimensão profissional e de *professores profissionais* conforma um equilíbrio de intenções em que a prática docente ofertada atende às expectativas discentes de formação. Este equilíbrio parece sustentar o lugar de prestígio que os *professores profissionais* detêm junto aos alunos de graduação e, em parte, também o senso de excelência atribuído ao ensino ali ministrado.

Quanto aos *professores cientistas*, encontramos-los concentrados em torno do programa de pós-graduação *stricto sensu* da escola, sobretudo, nos departamentos de Odontopediatria e Ortodontia e de Clínica Odontológica, aos quais estão vinculadas as três áreas de concentração oferecidas.

No Departamento de Clínica Odontológica, estes docentes - minoria em um grupo essencialmente composto de *professores profissionais* -, se organizam em dois núcleos. Um deles responsável pela única área de concentração do programa *stricto sensu* vinculada a este setor da escola. O outro como grupo de pesquisa cuja composição, em parte, é de docentes que desenvolvem atividades formais em programas de pós-graduação de outras instituições de ensino odontológico.

Neste departamento, a participação dos *professores cientistas* nas atividades teóricas e práticas em graduação, salvo algumas exceções, é comum. Estes docentes, ao atuarem na graduação, convertem-se a um estilo próprio dos *professores profissionais*, caracterizado, por exemplo, pelo pragmatismo dos critérios de seleção dos conteúdos a serem ensinados e pela preocupação com a utilidade e a aplicabilidade do conhecimento. Assim alinham suas práticas ao projeto profissional dos discentes, que passam a vê-los como professores regulares das disciplinas que frequentam, e não como “alguém importante que vem uma vez dar uma aula”, como diz uma aluna ao se referir à participação de alguns *professores cientistas* em atividades da graduação.

No Departamento de Odontopediatria e Ortodontia, a situação é peculiar. Ali se observa a hegemonia dos *professores cientistas*, a ponto de o ensino em graduação se converter em atividade docente periférica diante do trabalho em pós-graduação e pesquisa. Constatamos que este departamento é o que menos disciplinas oferece aos alunos de graduação⁴², e que parte considerável das atividades curriculares destas é delegada a professores com menos tempo de atuação na escola, a **odontólogos** – categoria de servidores técnico-administrativos que apresentaremos adiante – e a alunos de mestrado,

⁴² São quatro disciplinas: três obrigatórias e uma eletiva, sendo que as obrigatórias perfazem 7% da carga horária total do curso.

como campo de treinamento docente. Por outro lado, foi ali que ocorreram, há aproximadamente cinquenta anos, as primeiras iniciativas da escola no âmbito da pós-graduação.

Diferentemente dos demais, trata-se de um departamento cujo corpo docente – o segundo maior da escola – é tipicamente composto por *professores cientistas* que têm nos parâmetros de produtividade acadêmica e na vinculação a atividades de pesquisa, orientação de alunos e docência em pós-graduação *stricto sensu* o capital valorizado. Certa austeridade - justificada pelo academicismo - marca o comportamento regular destes professores, como insígnia do *habitus* deste estrato de classe. *Habitus*, aliás, que este grupo parece se esforçar para preservar, já que este é o setor que apresenta a maior proporção de docentes egressos da escola, sendo, a titulação *stricto sensu* obtida no departamento, comum a 94,1% dos seus professores.

Até aqui as categorias propostas por Morosini (1997:*passim*) nos permitiram distinguir os dois maiores estratos na classe docente da escola caso. Porém, para concluirmos este exercício classificatório, é necessário, ainda, evidenciar algumas particularidades observadas no Departamento de Odontologia Social e Preventiva, pois, neste, nenhuma das duas categorias parece descrever adequadamente o estilo de docência que ali se pratica.

Ainda que possamos identificar, em alguns professores, o cumprimento de certos requisitos da categoria dos *cientistas*, em termos do conjunto, a reduzida produção científica, a ausência de vínculos com a pós-graduação *stricto sensu* e o fato de o ensino de graduação ser a atividade central apontariam para uma composição majoritariamente *profissional*. No entanto, o caráter profissionalizante das ações desenvolvidas por estes professores também é frágil, pois o reconhecimento, por parte dos alunos, da aplicabilidade dos conteúdos das disciplinas ali oferecidas é precário, principalmente quando estes são comparados aos conteúdos ministrados em outros departamentos, os quais costumam ser passíveis de aplicação direta em situações de prática laboratorial ou clínica, ganhando significado imediato.

Não sendo possível, portanto, classificá-los nas categorias adotadas, inclinamo-nos a percebê-los como um provável terceiro *Stand*, caracterizado pela menor valorização do saber fazer e da experiência clínica - que vimos tão valiosos entre os *professores profissionais* -, pela menor exigência da utilidade e aplicabilidade imediatas dos conhecimentos trabalhados e pelo caráter primordialmente teórico de sua abordagem. Ressaltamos que as práticas docentes observadas no ciclo básico no Centro de Ciências da Saúde e em algumas disciplinas do Departamento de Patologia e Diagnóstico Oral - especificamente naquelas que não têm atividades clínicas - também se alinham a estas características.

No Departamento de Odontologia Social e Preventiva, em especial, esta diferença de estilo docente traz consequências nocivas ao ensino⁴³. Principalmente pela falta de clareza acerca da aplicabilidade e da utilidade dos conteúdos, os alunos não sentem, nas disciplinas deste departamento, suficientemente contempladas as expectativas de seus projetos profissionais e, por isso, o equilíbrio de intenções anteriormente referido se rompe acarretando reações que se manifestam, sobretudo, entre discentes que, em períodos finais do curso, se encontram já enlevados por conteúdos altamente significativos e facilmente conversíveis em prática profissionalizante no âmbito das disciplinas clínicas.

Entendemos serem estas reações as causas das queixas que se manifestam nos depoimentos de duas professoras do Departamento de Odontologia Social e Preventiva que reclamam:

Os alunos estão totalmente sem compromisso. Não têm consciência. Faltam sem avisar, chegam e saem na hora que querem, não participam da aula. Estão mesmo é preocupados com a produção da Clínica e da Prótese.

Sempre que têm alguma prova eles [os alunos] vêm pedir dispensa da minha aula. O que é que há? Por que não pedem a outro professor. Por que têm que faltar logo à minha aula?

⁴³ Em especial no Departamento de Odontologia Social e Preventiva, pois o caráter sumamente biológico dos conteúdos ensinados no Centro de Ciências da Saúde e no Departamento de Patologia e Diagnóstico Oral traz aos alunos uma espécie de expectativa de que estes serão aplicados posteriormente. Esta expectativa é eventualmente reforçada por alguns poucos professores que, como recurso didático, sugerem pontos de integração dos conteúdos por eles trabalhados com situações possivelmente ocorrentes na clínica odontológica.

Outra peculiaridade deste setor é a diversidade de origem de seus docentes. Trata-se do único departamento em que a quantidade de professores ex-alunos é menor que a de professores oriundos de outras escolas. No caso, 75% dos docentes provêm de outras instituições de ensino odontológico. Na hipótese que nosso levantamento permitiu aventar, a explicação para este fato atípico tem relação com o historicamente fraco êxito da escola em formar quadros profissionais engajados nas áreas temáticas abrangidas pelo departamento em questão. Este malogro, em tempos passados, teria inviabilizado a consecução, neste setor, de um grupo homogêneo em torno de certo *habitus* a ser preservado pela mesma lógica conservadorista que se observa nos outros departamentos.

OS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

Os servidores técnico-administrativos da escola se dividem em **funcionários** e odontólogos⁴⁴.

Entre os funcionários há aqueles que desempenham atividades administrativas, tais como contabilidade, gestão de pessoal, etc., e outros que prestam suporte direto às atividades de ensino da escola, como manutenção de equipamentos, esterilização de instrumentos de trabalho para alunos e professores e dispensação de materiais odontológicos durante atividades clínicas.

Os odontólogos, por sua vez, são cirurgiões-dentistas servidores da UFRJ – alguns com titulação *stricto sensu* e professores em outras instituições – que foram contratados, principalmente durante a década de 1980, com o propósito inicial de ampliar a capacidade assistencial da escola. Migrados de função, hoje sua principal atuação está relacionada ao desenvolvimento de atividades de ensino.

As atividades exercidas pelos odontólogos, todavia, sofrem alguns constrangimentos: além de, formalmente, não poderem responder por disciplina – o que, por exemplo, obriga que sua avaliação de desempenho discente seja ratificada pelo professor responsável antes de ser oficialmente divulgada –, estes agentes têm sua atuação no curso de graduação da

⁴⁴ A categoria nativa odontólogo corresponde a um cargo no quadro funcional da universidade.

escola quase que totalmente restrita à preceptoria em clínicas e estágios curriculares, tendo muito pouca participação em atividades de cunho teórico.

Nos cenários de aulas práticas, contudo, detêm autonomia suficiente para, inclusive, decidir pela adoção de procedimentos clínicos e técnicas operatórias diferentes daqueles que os professores apresentam nas aulas teóricas, sob o argumento da aplicabilidade às condições da realidade. Ilustra o exposto o depoimento seguinte, colhido de um odontólogo quando comentava sobre seu papel na disciplina em que atua:

“A prática [na clínica de ensino] é minha. Aviso isso ao aluno para não chocar com o que é dado na sala [nas aulas teóricas]. Não sou eu que dou a teoria. Não quero saber o que acontece lá. Respeito o espaço do meu colega de trabalho, mas aqui a gente trabalha no real”.

Para além das questões atinentes à relação entre teoria e prática evocadas no depoimento acima, cabe ressaltar que, embora ele induza a perceber certo conflito entre os lugares de ação dos professores e dos odontólogos, esta divisão do trabalho na escola é frequente e mutuamente consentida. É mais plausível supor que os odontólogos se valham de falas como essa para demarcar seus espaços de exercício de poder simbólico sobre os alunos, cabendo observar, que, para estes, no contexto de algumas disciplinas, os odontólogos são **professores de clínica** e, portanto, mais semelhantes aos professores que aos funcionários. Para os pacientes, a distinção entre odontólogos e professores inexistente.

OS PACIENTES

Absteremo-nos de descrever em detalhes este grupo de agentes, pois a diversidade de suas condições demográficas, socioeconômicas e culturais não nos permitiria tratá-los em conjunto sem descaracterizar a miríade de representações e expectativas que portam. Além disso, a curta duração da permanência da maioria dos pacientes na escola e a inexistência de instâncias para sua participação em assuntos da gestão escolar fazem com que sua interferência sobre o currículo e as práticas escolares seja nula. Submetem-se, portanto, às rotinas determinadas por professores, servidores técnico-administrativos e alunos.

Um aspecto, contudo, precisa ser destacado: a escola não tem convênio com o Sistema Único de Saúde e grande parte dos tratamentos ali realizados acarretam ônus financeiros para os pacientes. Assistentes sociais realizam a análise das condições socioeconômicas dos pacientes e efetuam seu enquadramento em categorias específicas de cobrança. Isenção de pagamento também é considerada no momento desta classificação. Os recursos obtidos com as taxas pagas pelos pacientes são administrados por cada departamento arrecadador e servem para custear, em parte, a aquisição de materiais de consumo, de equipamentos e a manutenção destes.

Notas para uma síntese parcial

Embora, no presente artigo, tenhamos apresentado apenas parte da descrição resultante da pesquisa empírica empreendida neste estudo de caso etnográfico, já é possível evidenciar alguns elementos da cultura da escola caso capazes de influenciar seu currículo e as práticas nela desenvolvidas.

O primeiro desses elementos é o consenso em torno da ideia de que, na escola, é realizado um ensino tradicional e de excelência. Esta concepção, que parece ter sua origem relacionada à história de prestígio da instituição e de seus agentes no seio da corporação, é sustentada, entre outros fatores, pela origem social dos alunos e por práticas que reforçam cotidianamente sua distinção. Além disso, o alto número observado de professores egressos da própria escola parece ser uma importante expressão de conservantismo.

Um segundo atributo que merece realce é a confluência do projeto de escolarização dos alunos com o estilo majoritariamente *profissional* dos professores. Esta correspondência define um equilíbrio entre as expectativas discentes e as características das práticas docentes, as quais primam pela valorização do saber fazer, da experiência clínica, da aplicabilidade concreta e da utilidade imediatista dos conhecimentos abordados.

Por fim, buscando revelar aspectos da estrutura do espaço social da escola, constatamos a departamentalização como tônica, promovendo uma divisão fundamentada na estratificação dos saberes. Ao analisarmos as relações de poder entre departamentos,

valendo-nos da ocupação das posições de mando e de representação docente na estrutura administrativa da escola e da dimensão dos corpos docentes de cada setor como indicadores, obtivemos evidências do predomínio do Departamento de Clínica Odontológica. Estes são aspectos particularmente relevantes se considerarmos, com base na segunda síntese exposta ainda na introdução deste artigo, que currículo é expressão política.

Na segunda parte deste relato etnográfico, descreveremos os usos do espaço físico e do tempo na escola, discutiremos aspectos relativos à seleção, organização e transmissão dos conteúdos de ensino e estudaremos algumas das rotinas e ritos escolares observados. Assim, articulando as reflexões apresentadas no presente texto com aquelas em que avançaremos à continuação, esperamos construir subsídios para melhor conhecer, no contexto da escola em questão, o que e como se ensina aos futuros cirurgiões-dentistas.

Referências bibliográficas

- Almeida AM. Um colégio para a elite paulista. In: Almeida AM, Nogueira AM. A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes; 2003.
- André MEDA. Etnografia da prática escolar. 12ed. Campinas: Papirus; 2005.
- Arouca R. Breve histórico ilustrado da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. São Paulo: Grupo Editorial Nacional: Santos; 2008.
- Arouca R, Machado M. Considerações teórico-metodológicas para o estudo de escolas e currículos em Odontologia; 2009 [a ser submetido]
- Arouca R, Machado M. Das políticas de formação às salas de aula: reflexões sobre a questão curricular em Odontologia. Revista Brasileira de Odontologia 2007; 64(3-4): 274-78.
- Bernstein B. On the classification and framing of educational knowledge. In: Young MFD (org.). Knowledge and Control: new directions for the sociology of education. 6ed. Londres: Collier Macmillan; 1980.
- Bourdieu P. O Poder Simbólico. 10ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2007.
- Bourdieu P. Os três estados do capital cultural. In : Nogueira MA, Catani A (org.). Escritos de Educação. 3.ed. Petrópolis : Vozes; 2001.
- Brandão Z. A produção das elites escolares. Educação On-line 2006; 2:1-14.
- Brandão Z, Martinez ME. Elites escolares e capital cultural. Boletim SOCED PUC-Rio 2006.
- Brasil. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Censo dos Grupos de Pesquisa – ano 2006. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/censos/>. Acesso em 31 de março de 2009.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório de Curso ENADE 2007: Odontologia UFRJ. Brasília: MEC; 2008.

- Brasil. Ministério da Saúde. Pró-Saúde: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde. Brasília: Ministério da Saúde: Ministério da Educação; 2005.
- Brasil. Resolução CFE/CES 3/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Odontologia. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1:10.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fuentes Catalano (org.). Rio de Janeiro: Destaque; 1997.
- Brasil. Resolução CFE 4/1982, de 3 de setembro de 1982. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de odontologia. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de setembro de 1982. Seção 1:3.
- Brasil. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. In: Carvalho GI (org.). Ensino Superior. 4ed, Rio de Janeiro: Editora do Autor; 1973.
- Brasil. Decreto nº 20.865, de 28 de dezembro de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional; 1932.
- Canário R. Os estudos sobre a escola. In: Barroso J. (org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora; 1996.
- Carvalho JJ de, Segato RL. Uma proposta de cotas e ouvidoria para a Universidade de Brasília. Brasília: UNB; 2002.
- Charlot B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed; 2000.
- Charlot B (org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed; 2001.
- Chervel A. La culture scolaire: une approche historique. Paris: Belin; 1998.
- Coimbra MC. Tensão ou oposição entre ciência e política na pós-graduação? Um falso problema? Psicol. Soc. [online] 2004; 16(1): 86-97.
- Coulangeon P. Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: lê modele de la distinction est-il (vraiment) obsolete? Sociologie et Sociétés 2004; 36(1): 59-85.
- Da Matta R. O ofício do etnólogo ou como ter "*anthropological blues*". In: Nunes EO. A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e mito na investigação social. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.
- Dauster T. Um outro olhar: entre antropologia e educação. Caderno CEDES 1997; 18(43):38-45
- Dayrell J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell J. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG; 1996.
- Dubar C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes; 2005.
- Dubet F. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa 2004; 34(123): 539-555.
- Dubet F, Martuccelli D. A l'école: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil; 1996.
- Dubet F. A sociologia da experiência. Porto: Porto Editora; 1994.
- Dubet F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. Revue Française de Sociologie 1994a; 35: 511-532.
- Fávero MLA. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço [mimeo]. Faculdade de Educação da UFRJ; 1993.

- Forquin JC. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.
- Forquin JC. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação* 1992; 5:28-49.
- Freidson E. *Profession of medicine: a study of the sociology of applied knowledge*. Chicago: University of Chicago Press; 1978.
- Geertz C. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; 2002.
- Geertz C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC; 1989.
- Gomes R. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: Barroso J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora; 1996.
- Goodson IF. *Currículo: teoria e história*. 7.ed. Petrópolis: Vozes; 1995.
- Julia D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* 2001; 1: 9-41.
- Machado MH. *Os médicos e sua prática profissional: as metamorfoses de uma profissão [tese]*. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro; 1996.
- Matos IBM. *Expectativas do exercício profissional de graduandos em odontologia [tese]*. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; 2005.
- Melo e Cunha R de. *Memória dos ressentimentos: a luta armada através do cinema brasileiro dos anos 1980 e 1990 [tese]*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; 2007.
- Minayo MC de S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 11.ed. Petrópolis: Vozes; 1999.
- Minayo MC de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8.ed. São Paulo: Hucitec; 2004.
- Morosini MC. *Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento*. In: Leite DBC, Morosini MC. *Universidade futurante*. Campinas: Papyrus, 1997.
- Nogueira MA. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação* 2004; 26:133-144.
- Nóvoa A. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa A (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote; 1992.
- Oliveira RC de. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. In: Oliveira RC de (org.). *O trabalho do antropólogo*. 2.ed. São Paulo: UNESP: Paralelo 15; 1998.
- Pérez Gómez AI. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed; 2001.
- Perrenoud P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed; 1999.
- Rocha GWF. *A Faculdade de Medicina da UFRJ: da Praia Vermelha à Ilha do Fundão - o(s) sentido(s) da mudança. [Tese]*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; 2003.
- Santos CM. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade* 2003; 24(83): 627-641.
- Sirota R. A sala de aula : um conjunto desesperadamente vazio ou desesperadamente cheio? In : Forquin, JC. (org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes; 1995.
- Sposito MP, Galvão I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva* 2004; 22(2):345-380.

Teixeira A. Ensino superior no Brasil : análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV; 1989.

Teixeira A. Sobre a proposta do MEC para mudanças no exame vestibular [entrevista concedida a Demétrio Weber]. O Globo 7 de abril de 2009; 84(27637):10.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório de informações socioculturais – candidatos classificados. Rio de Janeiro: UFRJ; 2008.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Regimento geral. Rio de Janeiro: UFRJ; 2005.

Velho G. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In: Velho G (org.). O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Campus; 1980.

Velho G. Observando o familiar. In: Nunes E. de O. A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e mito na investigação social. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

Young MFD. Introduction: knowledge and control. In: Young MFD (org.). Knowledge and Control: new directions for the sociology of education. 6ed. Londres: Collier Macmillan; 1980.

Young MFD. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: Young MFD (org.). Knowledge and Control: new directions for the sociology of education. 6ed. Londres: Collier Macmillan; 1980a.

Zanten A van. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. Revista Brasileira de Educação 1999; 12:48-58.

QUARTO
ARTIGO CIENTÍFICO

**O QUE SE ENSINA AOS FUTUROS CIRURGIÕES-DENTISTAS?
UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO SOBRE CURRÍCULO E
PRÁTICAS ESCOLARES EM ODONTOLOGIA
Parte II**

**WHAT IS TAUGHT TO FUTURE DENTISTS?
AN ETHNOGRAPHIC CASE STUDY ABOUT CURRICULUM AND
SCHOLAR PRACTICES IN DENTISTRY
Part II**

Rafael Arouca

Cirurgião-Dentista, Doutorando em Saúde Pública.
Tecnologista da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

Maria Helena Machado

Socióloga, Doutora em Sociologia.
Pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

Resumo

O presente artigo dá continuidade à apresentação dos resultados de um estudo de caso etnográfico realizado na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o objetivo de identificar, no contexto definido e localizado de uma escola de Odontologia, características do *habitus* profissional expressadas em seu currículo e descrever práticas escolares adotadas para comunicação e preservação destas. Com base em fundamentos teórico-metodológicos dos campos da Sociologia e da Antropologia da Educação, a análise dos dados decorrentes da pesquisa empírica permitiu descrever, nesta segunda parte, o espaço físico da escola, os usos do tempo escolar, o modelo curricular e os critérios que norteiam a seleção e a organização do conhecimento, bem como as rotinas escolares em que se encerram os modos vigentes de transmissão de conteúdos da cultura profissional.

Palavras-chaves: Escola; Cultura; Currículo; Educação em Odontologia; Etnografia.

Abstract

In this paper we continue the presentation of the results of an ethnographic case study performed at the Dental School of the Federal University of Rio de Janeiro. The study aimed to identify, at the specific and localized context of a dental school, characteristics of the professional *habitus* expressed on its curriculum and to describe scholar practices used to communicate and perpetuate them. Supported by theoretical and methodological references from the Sociology and the Anthropology of Education, the analysis of the data obtained during field research allowed us to describe, in this second part, the school's architecture, the uses of time at the school, the curricular model that rules the selection and the organization of knowledge and the scholar routines applied for transmitting the selected contents of the professional culture.

Key words: School; Culture; Curriculum; Dental Education; Ethnography.

Introdução

No presente artigo damos seqüência à apresentação dos resultados de um estudo de caso etnográfico realizado na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o objetivo de identificar características do *habitus* profissional odontológico expressadas em seu currículo e descrever práticas escolares adotadas para comunicação e preservação destas. Os fundamentos teóricos do estudo foram discutidos e sintetizados, no decurso do processo de construção do objeto desta pesquisa, em escritos previamente divulgados (Arouca e Machado, 2007; 2009⁴⁵).

Na primeira parte deste relato (Arouca e Machado, 2009a⁴⁶), além de justificarmos a escolha do caso e a opção metodológica do estudo, apresentamos as estratégias investigativas adotadas e abordamos, como temas iniciais, a história da escola, sua estrutura político-administrativa e os agentes que convivem e conformam seu espaço social. O estudo desses temas, ainda que no âmbito de uma descrição inconclusa, permitiu destacar alguns elementos da cultura da escola capazes de influenciar seu currículo e as práticas nela desenvolvidas, entre eles o consenso em torno da ideia de que ali se realiza um ensino tradicional e de excelência; a confluência entre o projeto de escolarização dos alunos e o estilo majoritariamente *profissional* dos professores e a divisão departamentalizada do espaço social, fundamentada na estratificação dos saberes, com evidências do predomínio político do Departamento de Clínica Odontológica.

Nesta segunda parte, descreveremos os usos do espaço físico e do tempo na escola, e estudaremos aspectos relativos à seleção, organização e transmissão dos conteúdos, prosseguindo na busca por melhor conhecer, no contexto da escola em questão, o que e como se ensina aos futuros cirurgiões-dentistas.

⁴⁵ A referência a Arouca e Machado (2009) indica o segundo artigo desta tese, ainda não submetido. Será ajustada quando o presente texto vier a ser encaminhado à apreciação editorial.

⁴⁶ A referência a Arouca e Machado (2009a) indica o terceiro artigo desta tese, aplicando-se, também a ela, o disposto na nota anterior.

O espaço que educa: a arquitetura da escola e os cenários de ensino

A escola caso deste estudo ocupa dois andares do segmento frontal do prédio do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCC/UFRJ), com o qual guarda duas comunicações, ambas controladas pelo serviço de segurança da universidade. Uma torre lateralmente justaposta ao hospital serve de entrada principal e independente para a escola. No térreo da torre, um pequeno átrio com uma escada em espiral que leva aos dois pavimentos superiores. Além do vigilante, um busto de Tiradentes guarda a entrada.

Ambos os pavimentos têm o mesmo contorno externo, porém distinta compartimentagem interna.

No primeiro andar, à chegada, abre-se um saguão para o qual estão voltadas uma rampa dirigida ao segundo pavimento e a porta de entrada para o Departamento de Odontologia Social e Preventiva, em cujo interior há secretaria, sala de professores, duas salas de aula e um laboratório para estudos em ***Odontologia Legal***⁴⁷.

Desde a escada da torre estende-se um corredor que atravessa toda a construção dando acesso às demais dependências. Nele, à direita, estão situados uma ***clínica de atendimento referenciado*** para trabalhadores da UFRJ e parte das instalações do Departamento de Patologia e Diagnóstico Oral; havendo, no interior deste, um laboratório para estudo e realização de exames histopatológicos, uma sala de aula usada em atividades da pós-graduação, secretaria e um setor responsável pela recepção dos pacientes que realizam exames radiográficos ou consultas odontológicas no departamento. Ainda à direita, até onde se encerra a extensão do corredor central, há janelas através das quais se veem outros segmentos do prédio do hospital.

À esquerda do corredor, situam-se as clínicas de ensino e as salas de professores que completam as dependências do Departamento de Patologia e Diagnóstico Oral e, em seguida, as instalações do Departamento de Odontopediatria e Ortodontia. Finda sua extensão, há uma ala perpendicular onde se encontram dois ***laboratórios***

⁴⁷ Expressões nativas encontram-se grifadas em itálico e negrito na primeira vez em que são transcritas. No caso, *Odontologia Legal* é a especialidade odontológica responsável pelo estudo dos aspectos forenses atinentes à Odontologia.

multidisciplinares - assim chamados por terem seu uso compartilhado por disciplinas de diversos departamentos para realização de aulas práticas - e dois anfiteatros. Além destes, as dependências da direção adjunta de administração.

Em termos da ocupação espacial, o Departamento de Odontopediatria e Ortodontia se divide em duas partes marcadamente distintas. As dependências utilizadas para as atividades referentes à Odontopediatria ocupam uma área maior, em que existem, entre outros, clínicas de ensino, central de guarda e dispensação de materiais odontológicos, recepção de pacientes, sala de professores, sala de aula de uso da pós-graduação e uma saleta com paredes ladrilhadas, pias e espelho, usada para instrução de técnicas de higiene bucal aos pacientes. As instalações que atendem às funções da Ortodontia, por sua vez, ocupam um espaço em que raramente alunos de graduação e professores de outros departamentos adentram; sendo, portanto, uma área de uso quase totalmente restrito aos docentes, alunos de pós-graduação *stricto sensu* e pacientes do setor. Ali se encontram uma antessala para espera dos pacientes, recepção e secretaria, clínica de ensino e laboratório.

No segundo andar, partindo da escada da torre, também um corredor principal se estende por todo o pavimento. Logo em seu início, à direita, estão o acesso à rampa e um corredor transversal que leva ao almoxarifado da escola e às instalações do Centro Acadêmico - órgão de agremiação discente -, construídas num jirau sobre a rampa. Também neste corredor secundário, há duas salas de aula.

Ainda à direita, no corredor principal do segundo andar, encontram-se as dependências das direções adjuntas de graduação e pós-graduação e do **setor de cobrança**, onde os pacientes efetuam o pagamento das taxas referentes aos atendimentos a eles prestados. Em seguida, um vão de janelas correspondente ao do primeiro andar.

Toda a extensão esquerda do corredor, no segundo pavimento, é ocupada pelo Departamento de Clínica Odontológica, no interior do qual existem secretarias, salas de

professores, sala de reunião, recepção e arquivo, além de um amplo espaço com **equipos odontológicos**⁴⁸ para atendimento de pacientes.

Esta área de atendimento é esquadriada por paredes em meia altura que a dividem em segmentos que cada disciplina ocupa numa distribuição espacial que persiste há décadas. Apesar de não haver qualquer sinalização ou diferença visual significativa entre as instalações de segmentos distintos que indiquem a distribuição das disciplinas no espaço, professores, odontólogos, funcionários e alunos se orientam facilmente ali, utilizando os títulos das disciplinas para nomear as divisões espaciais da clínica, como faz um docente ao afirmar: “nesta turma não couberam todos [os alunos] aqui e tive que colocar dois [alunos] na ‘Endo’ [no espaço onde funciona a disciplina de **Endodontia**⁴⁹]”. No centro da clínica, há duas saletas acessíveis por balcões, onde funcionários fazem a dispensação de materiais odontológicos aos alunos durante os atendimentos clínicos.

No Departamento de Clínica Odontológica, as atividades práticas das disciplinas de **Cirurgia** funcionam em um setor apartado, onde se encontram uma central de dispensação de instrumentos cirúrgicos, uma sala de professores, uma recepção de pacientes e equipos. Há, também, uma sala de atendimento clínico reservada, usada para realização de cirurgias de maior porte, e outra com equipamento para tomadas radiográficas.

Próximo ao final do corredor principal, ainda à esquerda, há outro, transversal, onde ficam uma **central de esterilização**⁵⁰ e os **carrinhos** utilizados pelos alunos para guarda e transporte dos instrumentos e materiais que utilizam nas aulas práticas. Estes carrinhos são armários modulares sobre rodas, concedidos aos alunos quando começam a desenvolver práticas laboratoriais e clínicas no interior da escola.

⁴⁸ Equipos é a designação nativa para o conjunto do equipamento fixo utilizado para atendimento clínico odontológico, compreendendo a cadeira, o foco luminoso, a mesa auxiliar para apoio de instrumentos e materiais, a cuspeira, o sugador e as instalações elétricas, hidráulicas e de ar comprimido que permitem seu funcionamento e o dos equipamentos a ele acopláveis, como as turbinas de alta e de baixa rotação (popularmente designadas motores) e o esguicho de ar e água, tecnicamente chamado de **seringa triplíce**.

⁴⁹ Endodontia é a especialidade odontológica que responde pelo tratamento de lesões da polpa dos dentes.

⁵⁰ Local onde os alunos entregam seus instrumentos clínicos para que sejam esterilizados por funcionários da escola.

Observamos que a posse de um carrinho constitui marca de distinção entre discentes, pois torna evidente a posição de **veterano**. Também, que não raro se encontram alunos limpando e arrumando seus carrinhos em áreas de ampla circulação, situação em que deixam exposto, sobre os bancos dos corredores, seu conteúdo. Este comportamento é uma das manifestações que pudemos evidenciar do valor atribuído, pelos discentes e por parte dos professores e odontólogos, ao capital profissional objetivado (Bourdieu, 2001) nos equipamentos, instrumentos e materiais odontológicos.

Cabe-nos lembrar que na primeira parte deste relato já havíamos discutido o fato de que a obrigatoriedade da aquisição de materiais e instrumentos opera uma seleção financeira que influencia o perfil homogêneo do alunado e o senso de excelência que vigora na escola caso. Este caráter classificatório relacionado aos recursos materiais parece persistir para além da seleção e do ingresso, pois é possível perceber que os instrumentos e materiais de consumo possuídos por cada aluno, suas marcas comerciais - para as quais há certa hierarquia de valor definida pelo conjunto dos agentes -, sua origem nacional ou importada e outras características a eles inerentes, assumem valor simbólico, ao se constituírem indicativos de poder econômico e, portanto, legitimadores do pertencimento àquele grupo de agentes.

Concluindo a descrição que aqui desenvolvemos, ao final do corredor principal, no segundo pavimento, a área correspondente à ala transversal do primeiro andar é ocupada pelo Departamento de Prótese e Materiais Dentários. Lá existem clínicas de ensino, laboratórios para aulas práticas de disciplinas do departamento e para realização de trabalhos técnicos em prótese dentária, secretaria, recepção de pacientes, salas de professores e de reuniões.

Neste ponto, uma vez apresentadas as instalações da escola caso, recorreremos a Veiga Neto *et al.* (2002) para, a partir deles, sustentar que o espaço escolar deve ser considerado como um construto cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos, consistindo em um elemento significativo do currículo; em uma forma silenciosa de ensino. Nóvoa (1992) também já incluía a estrutura

física da escola no rol das manifestações visuais e simbólicas a serem consideradas no estudo de sua cultura organizacional. Partilhando, com estes autores – e também com Dayrell (1996), Alves (1998) e Ribeiro (2004) –, a convicção de que o espaço educa, buscamos, com o intuito de conhecer o discurso por trás da arquitetura da escola, construir uma análise que nos permitisse tipificar os cenários onde se desenvolvem atividades de ensino e desvelar a hierarquia estruturante de sua organização espacial.

Assim, foi possível evidenciar que a divisão e a ocupação do espaço físico do prédio da escola respeitam a lógica departamental que, como estudamos na primeira parte deste relato etnográfico, caracteriza seu espaço social; inclusive reproduzindo, na grandeza das áreas ocupadas por cada departamento, a dimensão das relações de força entre eles. Constatamos que a maior área física da escola contém as instalações do Departamento de Clínica Odontológica, seguido, nesta ordem, pelos Departamentos de Prótese e Materiais Dentários e Odontopediatria e Ortodontia – com áreas aproximadamente equivalentes –, Patologia e Diagnóstico Oral e Odontologia Social e Preventiva. Tal constatação nos remeteu a Bourdieu (2007:137) quando sugeriu que o espaço de relações é “tão real quanto o espaço geográfico”. Na escola caso, a analogia explicativa utilizada pelo autor constitui realidade palpável.

Além do tamanho da área ocupada, também a localização dos diversos setores encerra significado. A proximidade física entre os Departamentos de Clínica Odontológica e Prótese e Materiais Dentários - cujas instalações tomam quase todo o segundo pavimento - é representativa da afinidade tanto dos conteúdos neles trabalhados, quanto do caráter essencialmente profissionalizante de suas práticas. Por outro lado, ao se reunirem no primeiro andar, os Departamentos de Odontopediatria e Ortodontia, Patologia e Diagnóstico Oral e Odontologia Social e Preventiva, apartam-se os *Stände* docentes que, na classificação desenvolvida quando da caracterização dos agentes no espaço social da escola vimos menos imbuídos de características essenciais dos *professores profissionais*. De tal modo a questão é significativa, que alguns alunos chegam a se referir ao segundo andar da escola como o lugar, nela, “onde se aprende a ser dentista”.

No que concerne à tipificação dos cenários de ensino, observam-se, no interior da escola, as *salas de aula*, as **clínicas de ensino** e os **laboratórios de técnicas odontológicas**⁵¹. Porém, em se considerando que muitas das disciplinas dos dois períodos iniciais do curso são ministradas nas dependências de departamentos e institutos do Centro de Ciências da Saúde, faz-se necessário acrescentar a estes os *laboratórios de ciências biomédicas* onde se realizam aulas práticas de disciplinas como Histologia, Anatomia e Microbiologia, entre outras. Também o fato de haver atividades práticas do primeiro e do sétimo períodos desenvolvidas em escolas de ensino fundamental da região, nos impele a indicar um quinto tipo: o **cenário extramuros**.

Quanto às *salas de aula* de uso comum a todos os departamentos, estas são quatro - duas em anfiteatro. Em todas elas se preserva a disposição do mobiliário no formato de plateia. As salas existentes no interior de alguns departamentos – menores que as demais – têm uso preferencial em atividades de pós-graduação. A exceção ocorre no Departamento de Odontologia Social e Preventiva, que dispõe, em seu interior, de duas salas que comportam todas as atividades teóricas de seus cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

No que concerne às *clínicas de ensino*, todas respeitam conformação similar à descrita anteriormente para as instalações do Departamento de Clínica Odontológica, diferindo, entre elas, a quantidade de equipos disponíveis e o tempo de uso destes, visto que, nas clínicas do segundo andar, houve substituição recente dos equipamentos.

Os *laboratórios de técnicas odontológicas* caracterizam-se pela existência de bancadas com focos luminosos e instalações elétricas e de ar comprimido para acoplagem das turbinas de alta ou baixa rotação. Cada conjunto destes caracteriza, na extensão das bancadas, uma posição de assento para um aluno. Também preso à bancada, em cada

⁵¹ A categoria nativa utilizada para designar estes cenários é simplesmente *laboratórios*. Acrescemos a especificação *de técnicas odontológicas* para assinalar a diferença existente entre as atividades práticas de ensino desenvolvidas neles e as que ocorrem nos laboratórios que designamos *de ciências biomédicas*. Nestes últimos, os recursos didáticos são, em grande parte postos a serviço do aprofundamento, pela via da ilustração, dos conteúdos teóricos discutidos em sala de aula, como quando um aluno é levado a identificar, numa peça anatômica, as características de uma estrutura qualquer por ele estudada. Nos primeiros, o intuito central das atividades reside no treinamento para execução de determinados procedimentos odontológicos, enfatizado o ensinar a fazer.

posição, há um dispositivo metálico em que se encaixa uma haste móvel para que os alunos, quando for o caso, fixem os *manequins*⁵² em que praticam intervenções odontológicas. Na frente da sala, uma mesa fixa para uso dos professores e uma lousa.

Nos *laboratórios de ciências biomédicas* do Centro de Ciências da Saúde, observamos conformação espacial e equipamentos adequados ao tipo de atividades práticas ali desenvolvidas, como, por exemplo, a observação em microscópio nas aulas de Histologia, a dissecação cadavérica em Anatomia, os experimentos químicos em Bioquímica e Farmacologia, entre outros. Suas características físicas, portanto, são muito diversificadas.

Finalmente, o *cenário extramuros* que consiste em uma escola pública municipal de ensino fundamental, situada próxima à Cidade Universitária, onde os alunos do primeiro e do sétimo períodos desenvolvem atividades educativo-preventivas em saúde bucal para crianças.

Na seção seguinte, estudaremos como se dá, em termos cronológicos, o uso destes cinco cenários, comparando sua participação na composição da carga horária do curso de graduação da escola caso. Por enquanto, ainda no que se refere à ocupação espacial, cumpre-nos ressaltar que, somadas as áreas das diversas *clínicas de ensino* ali existentes, esta supera a que é ocupada pelos demais cenários, denotando a relevância deste lugar de prática para a formação dos cirurgiões-dentistas.

Os usos do tempo na escola

O tempo escolar, afirma Souza (1999), é uma construção histórica e cultural. Constitui um dispositivo de organização que marca ritmos e regularidades na escola e disciplina hábitos de pontualidade, ordem e aproveitamento. Os usos que se faz dele, segundo Farias Filho e Vago (2001), consistem parte da ordem social escolar, tanto quanto a ordenação do espaço físico. Estes usos expressam, nas palavras de Escolano (1992:55), “algumas

⁵² O manequim é um artefato que reproduz, em resina, as estruturas - gengivas e dentes - das arcadas dentárias superior e inferior humanas, articuladas por um sistema de encaixes e molas que permitem simular os movimentos de abertura e fechamento da boca. O conjunto, quando fixado à bancada por meio da haste referida, assume posição análoga à de um paciente em situação de atendimento clínico odontológico. Neste artefato, cujos dentes são substituíveis, os alunos exercitam o uso de instrumentos e algumas técnicas para preparo e obturação de dentes e confecção de próteses, entre outros.

características relevantes da educação formal [tradução nossa]”, materializando as prioridades assumidas por cada instituição na conformação de seu currículo.

Considerando, a partir de Bourdieu (2007:26), que “a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil” para que se fique privado de qualquer recurso que possa ser pertinente e útil à análise rigorosa do objeto investigado, optamos por desenvolver nesta seção, com base em dados oriundos de fontes documentais⁵³, a descrição quantitativa da distribuição da carga horária do curso de graduação da escola caso sob duas categorizações: por departamento e por cenário de ensino.

Com a primeira, pretendemos aprofundar o estudo das relações de forças entre departamentos. Por meio da segunda, intentamos discutir a participação de cada um dos cenários anteriormente descritos na composição curricular do curso em questão. Antes, porém, algumas observações gerais sobre os usos do tempo na escola caso precisam ser apresentadas.

Seu curso de graduação tem duração mínima de quatro anos e totaliza 3.900 horas⁵⁴, das quais 3.870 são de disciplinas e **requisitos curriculares suplementares (RCS)**⁵⁵ obrigatórios. Além destes créditos acadêmicos, os alunos precisam cumprir minimamente mais trinta horas em **disciplinas complementares de escolha condicionada**⁵⁶ a certo elenco ofertado pelos distintos departamentos da própria escola.

⁵³ Especificamente a matriz curricular vigente e a proposta curricular que se encontrava em debate quando de nossa presença em campo.

⁵⁴ Na introdução da primeira parte deste relato, informamos que no período de nossa permanência em campo uma proposta de reforma curricular se encontrava em discussão na escola. Cabe, aqui, salientar que sua motivação mais concreta decorria da necessária adequação do currículo vigente às determinações da Resolução 2/2007 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2007) que definiu, para os cursos de graduação em Odontologia, carga horária e período de integralização mínimos de, respectivamente, 4.000 horas e cinco anos.

⁵⁵ Os requisitos curriculares suplementares (RCS) são atividades acadêmicas cujas características não correspondam às de uma disciplina principalmente por poderem ser desenvolvidas sem que haja horários e locais previamente determinados e pela possibilidade de terem seu cumprimento traduzido por conceitos de suficiência e não obrigatoriamente por graus. São exemplos destes requisitos os estágios curriculares e os trabalhos de campo, entre outros (UFRJ, 2003).

⁵⁶ Na UFRJ, as disciplinas complementares são classificadas em *disciplinas de escolha condicionada* – cuja oferta é discriminada nominalmente na matriz curricular e a escolha passível de limitações –; *disciplinas de escolha restrita* – aquelas integrantes de um conjunto genericamente ofertado em determinada área de conhecimento –; e *disciplinas de livre escolha* – todas as disciplinas da universidade não integrantes no currículo como obrigatórias. Na escola caso, apenas está prevista a complementação de créditos por meio de *disciplinas de escolha condicionada* (UFRJ, 2003).

Ao delinear a cronografia do cotidiano da escola, constatamos que, rotineiramente, os alunos se ocupam das atividades escolares diariamente, das 8h às 17h, dispondo de uma hora para almoço, a partir do meio-dia. De modo geral, aulas teóricas são alocadas na primeira hora de cada turno, destinando-se, as demais, a atividades práticas. Há, contudo, disciplinas de cunho exclusivamente teórico ou prático ocupando turnos completos. São estes horários que definem, também, o fluxo de circulação dos agentes pelas áreas comuns da escola, sendo períodos de mais intensa movimentação, em cada turno, a entrada, as mudanças de cenário ao final da primeira hora e a saída.

Ainda no que concerne à disciplina que o relógio impõe, encontramos alguns docentes muito ciosos da frequência e do cumprimento de horários pelos alunos, realizando chamadas a cada início e término de aulas teóricas e práticas. Outros exercem um controle menos rígido, havendo, inclusive, aqueles que se abstêm da verificação nominal da presença, alegando que, ali, “tem que estar quem quer estar”.

Nas aulas práticas em *laboratórios de técnicas odontológicas* e, sobretudo, em *clínicas de ensino*, o controle de horários e frequência costuma ser particularmente rigoroso. Nestes cenários, diversos fatores auxiliam na vigilância empreendida pelos docentes; entre eles a ocupação das posições de trabalho - que habitualmente são fixas para cada aluno durante todo o período -; a obrigatoriedade do preenchimento, pelo aluno, sob rubrica do professor, de fichas em que relatam os procedimentos executados a cada aula; assim como a própria agenda de marcação dos pacientes. Estas estratégias de controle, aliadas ao interesse dos alunos nas práticas ali desenvolvidas e à produtividade deles requerida, fazem com que faltas e atrasos sejam pouco comuns.

É fato que alguns professores julgam contraproducente a ocupação integral do tempo com atividades curriculares. Esta posição se manifesta, por exemplo, no depoimento de duas docentes que afirmaram:

Eu acho que esse horário [integral] é prejudicial ao desenvolvimento do aluno. Você colocar um aluno dentro de uma escola diariamente, das oito às cinco, sem permitir que ele tenha outras práticas, que viva outras coisas, só pode ser prejudicial. O aluno não tem tempo

para nada. Não tem tempo para estudar, para viver, não tem tempo nem para pensar sobre o que está aprendendo aqui.

Uma coisa que fica muito prejudicada com esse horário integral é a iniciação científica. A gente até consegue as bolsas para os alunos, mas você quer que o aluno tenha tempo para se dedicar ao projeto e, aí, o professor tem que ser muito criativo. Precisa fingir que não vê o aluno descumprir a carga horária semanal prevista na bolsa, deixar o projeto para as férias. Isso atrapalha demais.

Muitos alunos também alegam que gostariam de ter mais tempo livre. O uso que fariam dele varia conforme o período do curso em que se encontram. Os discentes de períodos mais avançados o ocupariam, sobretudo, com estágios extracurriculares; os de períodos intermediários com monitorias e programas de iniciação científica; e os de períodos iniciais, dando continuidade a atividades extraclasse que precisaram interromper quando de seu ingresso na escola caso.

Também foi possível perceber que o horário integral do curso influencia mudanças na conformação das redes de amizades dos alunos. Levados a uma prolongada convivência cotidiana, estes discentes passam a ter seu universo de sociabilidade (Zanten, 2000) quase que restrito ao ambiente escolar e, conseqüentemente, à medida que progredem no curso, passam a ter seus amigos localizados cada vez mais na escola⁵⁷ - especificamente, em sua própria turma ou período -, numa espécie de circunscrição e estreitamento progressivo das possibilidades de diversificação das relações sociais que travam. Entendemos ser este um fator que coopera para a incorporação de *habitus* e para a consolidação do sentido corporativo, à medida que a socialização profissional acontece. Sob este prisma, o regime de horário escolar integral teria, em si mesmo, um caráter pedagógico.

Iniciamos a descrição quantitativa anunciada há pouco pela distribuição da carga horária total das disciplinas e RCS obrigatórios por departamento (tabela 1). Por meio dela foi possível identificar dois núcleos de concentração do tempo escolar. O primeiro distribuído entre departamentos e institutos do Centro de Ciências da Saúde, onde são ministradas as

⁵⁷ Este é um aspecto que observamos inspirados em Zanten (2000). A autora (p.33), ao estudar os comportamentos desviantes de adolescentes numa escola da periferia parisiense, utilizou-se do mapeamento da "localização dos amigos" para verificar a existência, ou não, de uma clivagem entre alunos mais afeitos à cultura da escola e outros mais à da rua.

disciplinas caracterizadas como de formação básica. O segundo, no âmbito essencialmente profissionalizante, sob responsabilidade dos Departamentos de Clínica Odontológica e Prótese e Materiais Dentários que, juntos, detêm 46,4% do tempo total destinado a atividades curriculares obrigatórias.

Tabela 1: Distribuição (absoluta e percentual) da carga horária total das disciplinas e RCS obrigatórios do currículo da escola caso, por departamento.

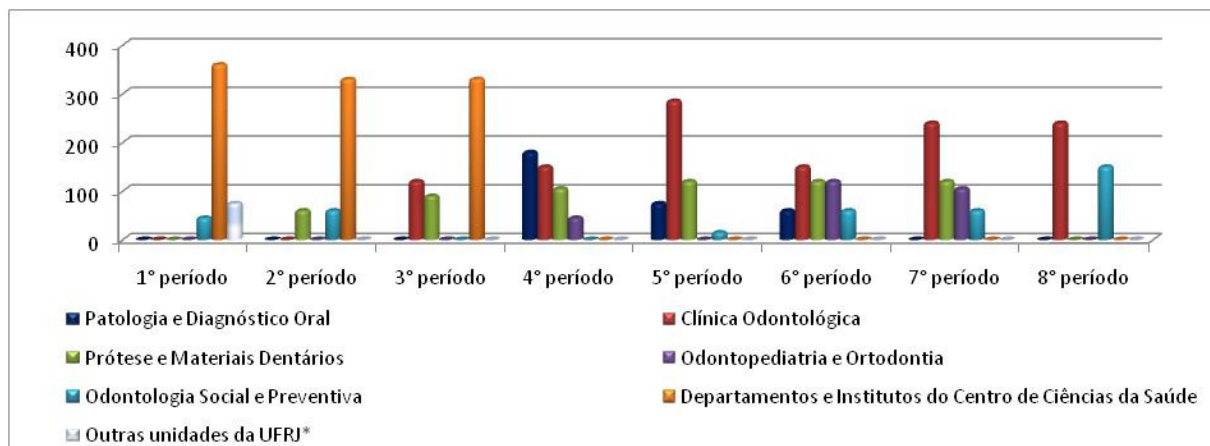
| | n | % |
|--|-------------|--------------|
| <i>Clínica Odontológica</i> | 1185 | 30,6 |
| <i>Departamentos e Institutos do Centro de Ciências da Saúde</i> | 1020 | 26,4 |
| <i>Prótese e Materiais Dentários</i> | 615 | 15,9 |
| <i>Odontologia Social e Preventiva</i> | 390 | 10,1 |
| <i>Patologia e Diagnóstico Oral</i> | 315 | 8,1 |
| <i>Odontopediatria e Ortodontia</i> | 270 | 7,0 |
| <i>Outras unidades da UFRJ*</i> | 75 | 1,9 |
| Total | 3870 | 100,0 |

* Em referência às disciplinas de Sociologia e Antropologia e de Psicologia I, de responsabilidade dos Institutos de Filosofia e Ciências Sociais e de Psicologia respectivamente.

Fonte: elaborada pelos autores a partir de levantamento documental.

A distinção entre os ciclos básico e profissionalizante fica ainda mais evidente quando se expressa graficamente a distribuição da carga horária por departamento em cada período do curso (gráfico 1). Isto feito, pudemos perceber que as horas atribuídas aos departamentos e institutos do Centro de Ciências da Saúde são esgotadas ao final do terceiro semestre letivo e que, a partir do quinto período, o Departamento de Clínica Odontológica sempre prepondera.

Gráfico 1: Distribuição da carga horária total das disciplinas e RCS obrigatórios por período e departamento da escola caso.

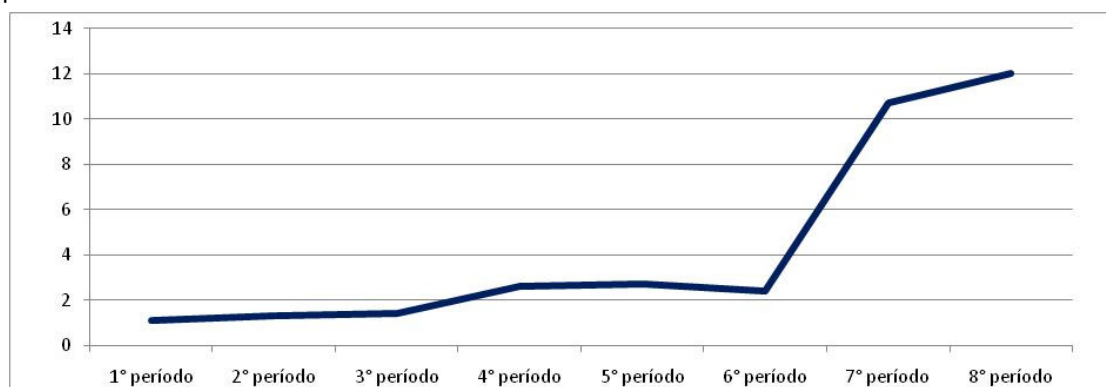


* Em referência às disciplinas de Sociologia e Antropologia e de Psicologia I, de responsabilidade dos Institutos de Filosofia e Ciências Sociais e de Psicologia respectivamente.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de levantamento documental.

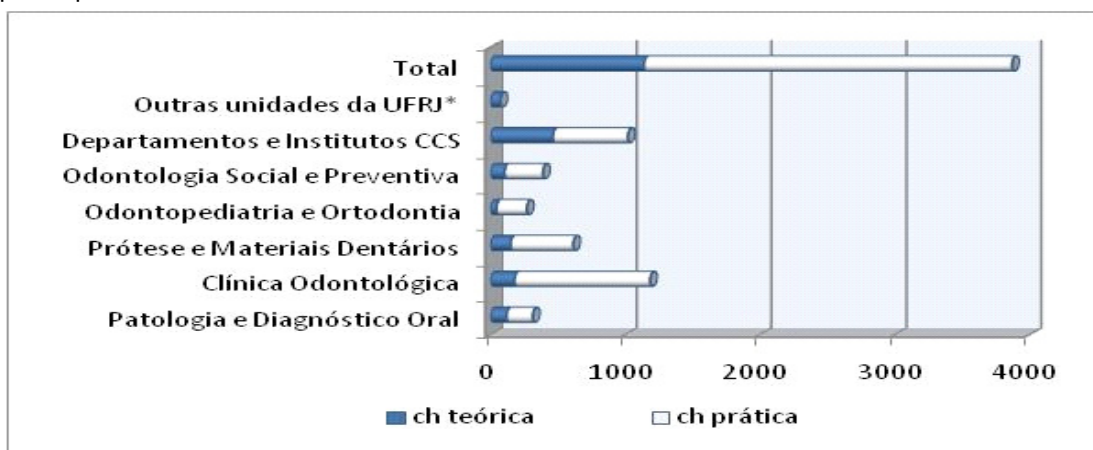
O cálculo da proporção horas de atividades práticas por hora de atividade teórica por período (gráfico 2) e a análise da composição teórico-prática da carga horária em atividades acadêmicas obrigatórias por departamento (gráfico 3) dão evidências de que, no âmbito do curso de Odontologia em questão, à progressão dos alunos no processo de sua socialização profissional corresponde um aumento significativo do tempo escolar destinado ao exercício de atividades práticas.

Gráfico 2: Razão horas práticas: hora teórica nas disciplinas e RCS obrigatórios, por período.



Fonte: elaborado pelos autores a partir de levantamento documental.

Gráfico 3: Composição teórico-prática da carga horária das disciplinas e RCS obrigatórios, por departamento.



* Em referência às disciplinas de Sociologia e Antropologia e de Psicologia I, de responsabilidade dos Institutos de Filosofia e Ciências Sociais e de Psicologia respectivamente.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de levantamento documental.

Salientamos que a razão horas em atividades práticas por hora de atividade teórica no oitavo período do curso chega ao duodécuplo da que se observa no primeiro, com um crescimento que se intensifica quando da passagem para o último ano. Também que os Departamentos de Clínica Odontológica e Prótese e Materiais Dentários são os que detêm a maior quantidade de horas alocadas em atividades práticas dentre os cinco setores da escola, o que é condizente com o estilo predominantemente *profissional* dos seus docentes.

A partir do disposto no gráfico 3, poder-se-ia alegar que o alto percentual de horas alocadas em atividades práticas no Departamento de Odontologia Social e Preventiva (73,1%) contradiz a afirmação que fizemos na primeira parte deste relato, quando, ao classificarmos um terceiro *Stand* docente, a que pertenceriam os professores deste setor da escola, sugerimos que este se caracterizava, entre outros, pela abordagem essencialmente teórica aos conteúdos sob sua responsabilidade. Quanto a esta aparente contradição, todavia, é necessário esclarecer que, excetuando-se os RCS Trabalho de Campo em Odontologia e Estágio Supervisionado em Odontologia, cuja carga horária é exclusivamente destinada a aulas práticas e que, juntos, detêm 165 (42,3%) das 390 horas de atividades acadêmicas obrigatórias do referido setor, todo o tempo remanescente alocado em aulas práticas no departamento em questão é ocupado com atividades que se desenvolvem em

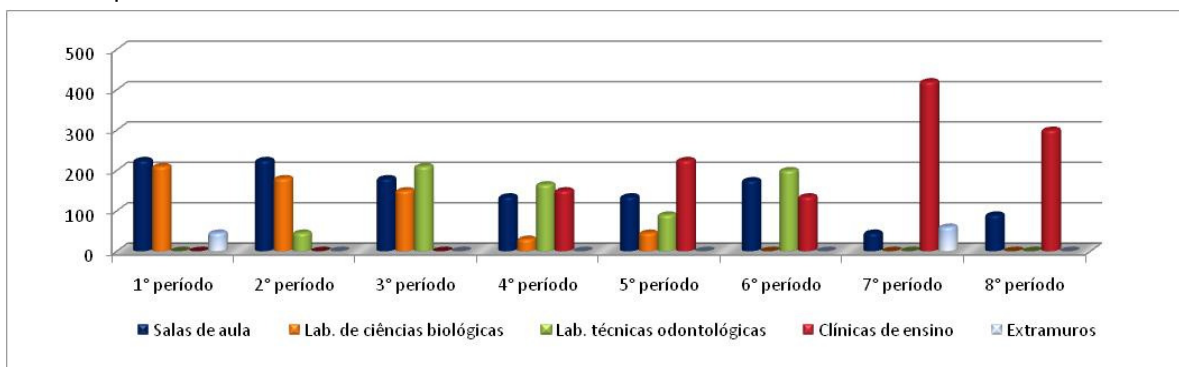
sala de aula, sobretudo na forma de seminários e discussões em classe. Para os alunos, essas atividades, por não ocorrerem em cenários clínicos ou laboratoriais, não assumem, efetivamente, o caráter de prática. Eis porque sustentamos haver diferenças entre a abordagem aos conteúdos neste departamento e em outros onde os exercícios estão voltados prioritariamente ao ensinar a fazer, privilegiando-se, como cenários de aulas práticas as *clínicas de ensino* e os *laboratórios de técnicas odontológicas*.

O uso cronológico dos cenários de ensino, aliás, consiste o outro capítulo da análise proposta. A partir da descrição da distribuição do tempo pelos cinco cenários identificados na escola caso, foi possível constatar que as *clínicas de ensino* têm a maior ocupação (31,8%), seguida das *salas de aula* (30,7%), *laboratórios de técnicas odontológicas* (18,9%), *laboratórios de ciências biomédicas* (15,9%) e cenário *extramuros* (2,7%).

A distribuição da carga horária total e da carga horária prática das disciplinas e RCS obrigatórios por cenário em cada período auxilia a compreender a dinâmica do uso destes espaços no desenvolvimento do curso. Neste sentido, observamos, em termos da carga horária total (gráfico 4), que a *sala de aula*, apesar de presente em todos os oito períodos, predomina apenas nos dois primeiros, sendo substituída, progressivamente, pelos *laboratórios de técnicas odontológicas* e pelas *clínicas de ensino*, estas tomando quase toda a carga horária dos dois últimos semestres do curso.

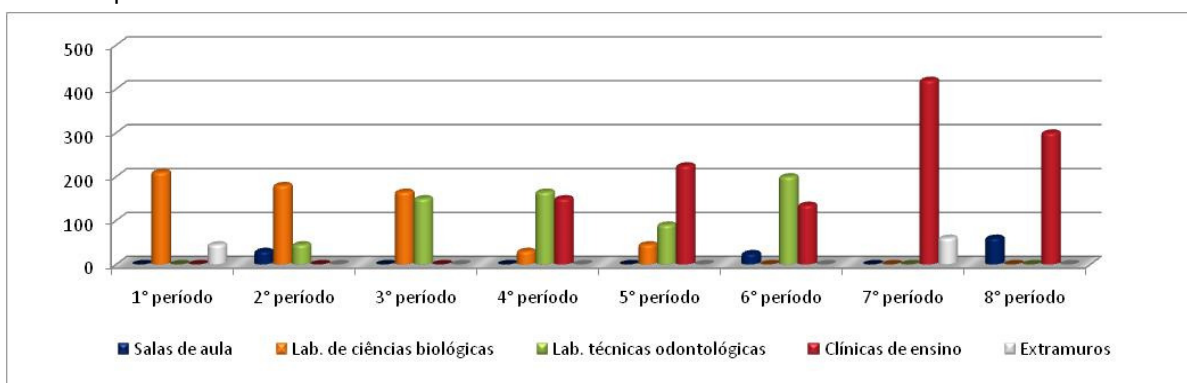
Mirando-se exclusivamente a alocação da carga horária destinada a atividades práticas por cenário de ensino e período (gráfico 5), percebemos três fases sequenciais no desenvolvimento do curso: uma primeira, que já identificáramos como ciclo básico, em que as práticas centram-se nos *laboratórios de ciências biomédicas*; uma segunda, em que os *laboratórios de técnicas odontológicas* preponderam, dando indícios de uma transição preparatória para a etapa profissionalizante; e uma terceira, em que os alunos são levados a exercitar ações de monopólio profissional, atendendo pacientes no âmbito das *clínicas de ensino*.

Gráfico 4: Distribuição da carga horária total das disciplinas e RCS obrigatórios, por cenário de ensino e período.



Fonte: elaborado pelos autores a partir de levantamento documental.

Gráfico 5: Distribuição da carga horária prática das disciplinas e RCS obrigatórios, por cenário de ensino e período.



Fonte: elaborado pelos autores a partir de levantamento documental.

Os dados até aqui apresentados sobre a ordenação e os usos do tempo nos permitem destacar certos aspectos do currículo da escola caso: o caráter eminentemente prático do curso⁵⁸; a intensificação do tempo destinado a atividades práticas em suas etapas mais avançadas; a divisão do currículo em ciclos de formação básica e profissionalizante, sendo o básico ministrado por setores externos à escola durante o primeiro ano do curso; a existência de uma etapa entre estes ciclos, durante o segundo e o terceiro anos de estudo, em que os alunos são preparados, nos *laboratórios de técnicas odontológicas*, para o exercício de ações clínicas; o predomínio das *clínicas* como cenário de ensino e das atividades a cargo do Departamento de Clínica Odontológica, em mais uma expressão de

⁵⁸ O qual tem 70,5% de sua carga horária total obrigatória destinada a atividades práticas.

sua supremacia no espaço social da instituição; e, por fim, a reduzida participação do cenário *extramuros* na composição da carga horária do curso em questão.

A partir de Bernstein (1980), Young (1980), Forquin (1992; 1993), Goodson (1995) e Julia (2001), entre outros, é necessário lembrar que cada um dos aspectos descritos no parágrafo anterior sintetiza características curriculares decorrentes de um processo de seleção cultural. Constituem, portanto, uma expressão observável de determinados valores e prioridades que, através da história, se consolidaram como elementos próprios da cultura da escola caso e, neste sentido, devem ser lidos como manifestações culturais.

Este entendimento nos motivou a avançar nas reflexões sobre a questão do tempo escolar, considerando que seu estudo, além dar a conhecer o que até aqui pudemos descrever, também nos possibilitaria identificar, no momento peculiar em que a escola debatia a proposta de um novo currículo, que usos seriam contemplados com acréscimo de carga horária e quais teriam sua duração reduzida. Para tanto, submetemos a proposta curricular que se encontrava em discussão à categorização por cenários de ensino.

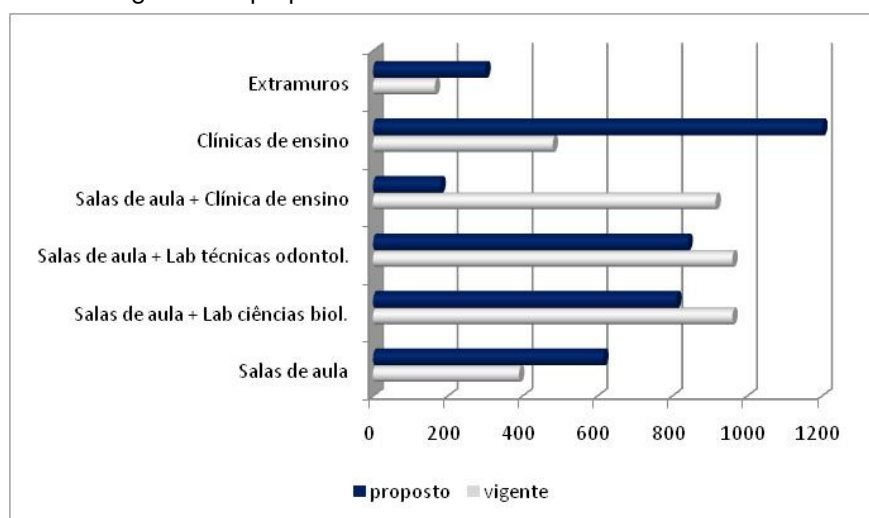
Fizemo-lo com limitações, pois o documento síntese da referida proposta não continha indicações precisas sobre a composição teórico-prática das disciplinas e RCS, constando, dele, apenas a quantidade total de créditos acadêmicos atribuída a cada um destes. Por esta razão optamos por estimar a alocação do tempo considerando cada crédito correspondente a 15 horas⁵⁹. Também tivemos que ajustar a estratégia de classificação, associando o tempo total de cada disciplina ou RCS ao conjunto dos cenários utilizados e não a cada cenário isoladamente, como fizemos quando da análise disposta nos gráficos 4 e 5 anteriores.

Estes ajustes nos permitiram compor seis categorias que viabilizaram o levantamento do tempo investido em disciplinas e RCS realizados exclusivamente em cenários *extramuros*, em *clínicas de ensino* ou em *salas de aula* e daquele alocado em atividades acadêmicas que conjugavam o uso de *salas de aula* com o de *clínicas de ensino* ou *laboratórios de ciências biomédicas* ou de *técnicas odontológicas*.

⁵⁹ Valor médio no currículo vigente.

Submetido, o currículo vigente, ao mesmo exercício de categorização, fez-se possível comparar a distribuição da carga horária total de suas disciplinas e RCS obrigatórios por agrupamento de cenários de ensino com aquela verificada na proposta de currículo que se encontrava em debate (gráfico 6).

Gráfico 6: Distribuição da carga-horária total das disciplinas e RCS obrigatórios por agrupamento de cenários de ensino - comparação entre o currículo vigente e a proposta curricular em discussão.



Fonte: elaborado pelos autores a partir de levantamento documental.

Resultou deste estudo comparativo a constatação de que, caso a proposta viesse a ser instituída na forma que apresentava quando de nossa análise, o tempo destinado a atividades desenvolvidas exclusivamente em *salas de aula*, cenários *extramuros* e, sobretudo, nas *clínicas de ensino* seria estendido. Neste último cenário, em particular, ultrapassando o dobro da carga horária respectiva no currículo vigente. Por outro lado, a maior redução de carga horária ocorreria nas disciplinas que conjugam atividades em *sala de aula* e em *clínica*.

O movimento proposto de substituição de atividades teórico-práticas em cenários distintos, por outras exclusivamente práticas no âmbito das *clínicas* deriva da intenção - vista pelos gestores de ensino da escola como fulcro da reforma curricular em debate - de integrar disciplinas que, no currículo vigente, operam, isoladas umas das outras, a formação em distintas especialidades odontológicas com o objetivo de preparar os alunos para o

exercício posterior de atividades em ***Clínica Integrada***⁶⁰. Na nova proposta curricular, estas clínicas integradas seriam ampliadas, passando a abarcar parte destas ***disciplinas de especialidade***⁶¹ e a ocupar os cinco últimos semestres letivos do curso, o que, no entendimento dos proponentes, permitiria ao aluno o desenvolvimento de uma concepção menos fragmentada do exercício profissional.

No que tange à expansão prevista para as atividades em cenários *extramuros*, cabe observar que, apesar dela, estes continuariam a dispor, relativamente aos demais cenários, de uma pequena carga horária, superando, apenas, o tempo alocado na conjugação *salas de aula e clínicas de ensino*, cuja redução foi justificada no parágrafo anterior.

Para concluirmos esta seção, retomamos, à luz de Escolano (1992), a premissa de que, em termos curriculares, investe-se mais tempo naquilo que se considera mais relevante à formação. Neste sentido, as atividades práticas em *clínicas de ensino* realizadas no interior da própria escola podem ser consideradas a parte central de seu currículo, lembrando que esta é uma interpretação que encontra respaldo, também, no que descrevemos anteriormente acerca do espaço físico e da estrutura político-administrativa da escola.

A seleção e a organização do conhecimento escolar: o modelo curricular e a definição dos conteúdos de ensino

Tendo, já, descrito diversos elementos da cultura da escola caso neste artigo e na parte anterior do presente relato etnográfico, torna-se possível afirmar que, de todos, é a estrutura do espaço social escolar, mormente no que concerne à departamentalização e às relações de força entre departamentos, o que maior influência exerce sobre sua identidade organizacional, pois a divisão administrativa setorizada estabelece desde a distribuição e estilo de prática dos docentes até os usos que se faz do espaço físico e do tempo na escola.

⁶⁰ O RCS Clínica Integrada ocupa, no currículo vigente, os dois últimos períodos do curso em questão, com carga horária totalmente destinada a atividades práticas. Nele os alunos desenvolvem atendimentos a pacientes, no âmbito da clínica geral odontológica.

⁶¹ Assim denominadas por se referirem ao ensino de conteúdos relativos a especialidades odontológicas como, por exemplo, Endodontia, Periodontia e outras.

Posto que aprendêramos, com Bernstein (1980), que os modos como uma sociedade define, classifica, organiza, transmite e avalia os conteúdos da educação escolar expressam a distribuição de poder e os princípios de controle social nela vigentes, ao tratarmos da seleção e da organização dos conteúdos educacionais, não esperaríamos diferente.

Salientamos, anteriormente, que a departamentalização - originada no superado modelo catedrático - respeita critérios de divisão do próprio campo odontológico e que, neste sentido, traz para o interior da instituição a hierarquia que estabelece as posições de poder entre os diversos subcampos que o compõem, donde o prestígio dos Departamentos de Clínica Odontológica e de Prótese e Materiais Dentários como núcleos profissionalizantes da escola.

Vista sob este prisma, a departamentalização passa a ser, a um tempo, instituída e instituidora da conformação do campo, já que constitui uma forma de organização social que, partindo das divisões estruturantes deste, define a segmentação do espaço social no interior da escola e, por meio dela, a divisão e a hierarquia de valor entre saberes em seu currículo, transmitindo-as àqueles que se encontram em processo de socialização profissional e, assim, cooperando para a manutenção daquilo que Freidson (1978) chamou ordem simbólica da profissão.

Em Bourdieu (2007), encontramos fundamentos para compreender as razões do arraigamento da departamentalização no espaço social da escola caso. O autor, ao discutir as relações entre dominação simbólica e lutas regionais, afirmou que o empenhamento pelo regional - aqui, analogamente, pelo departamental - fornece aos detentores de um capital cultural e simbólico, cujos limites são objetivamente imputáveis pelos efeitos da própria regionalização, “um meio de obterem um rendimento mais elevado deste capital, investindo-o num mercado mais restrito, em que a concorrência é mais fraca” (p.131). No caso do campo científico, Bourdieu (2007:131) sugere que “a fissão das disciplinas permite que se assegure uma dominação mais completa sobre um domínio mais restrito”.

Ao estudarmos a organização formal do currículo da escola caso, observamos que esta reflete a conformação departamental que estrutura seu espaço social, fracionando-se,

ainda, no interior do núcleo formador composto por cada departamento, em uma apresentação disciplinar dos diversos conteúdos previstos. Analisado à luz da classificação proposta por Bernstein (1980), o curso em questão teria, seguramente, um currículo por coleção⁶²; o que significa, no extremo desta acepção, que os conteúdos se encontram confinados e isolados uns dos outros, devendo, o aluno, coligir, no decurso de sua formação, certa quantidade e espécie de conhecimentos valorizados que lhe permitam corresponder, à conclusão do percurso, a um modelo subjacente que justifica a coleção: no caso, o perfil profissional idealizado na escola.

Ainda que seja possível perceber a existência de afinidades entre conteúdos de diversas disciplinas e, até mesmo, certos conceitos e métodos comuns a algumas delas, o currículo da escola caso não poderia ser caracterizado como integrado⁶³, de acordo com a classificação proposta por Bernstein (1980), pois, para o autor, a integração pressupõe o desvanecimento efetivo das fronteiras que sustentam a distinção entre disciplinas, as quais definem a magnitude com que estas se diferenciam umas das outras e, também, as possibilidades reais que os professores têm de transpor os limites disciplinares e abordar conteúdos que, num modelo curricular por coleção, encontram-se a cargo de outros docentes. A natureza e a magnitude da distinção entre disciplinas definem o que Bernstein (1980:49) designou *classification* - diferenciação. Aos cerceamentos que os limites disciplinares impõem às possibilidades de seleção, organização e desenvolvimento de conteúdos pelos docentes, o autor (p.50) denominou *framing* - delimitação.

Os conceitos de diferenciação e delimitação encontram-se na base da discussão sobre as possibilidades de integração curricular, pois em contextos onde a diferenciação disciplinar é intensa, como no caso da escola que aqui se estuda, cria-se, ainda segundo Bernstein (1980), entre docentes de uma dada disciplina, um “forte senso de pertencimento a um grupo particular e, conseqüentemente, uma identidade educacional específica [tradução nossa]” (p.51); sendo que qualquer tentativa de enfraquecer ou alterar esta

⁶² *Collection type curriculum*, como proposto pelo autor (1980:49).

⁶³ *Integrated curriculum*, na versão original. (Bernstein,1980:49).

diferenciação “pode ser percebida como uma ameaça à identidade constituída e experienciada como uma transgressão que põe em risco o sagrado conteúdo, a que tanta lealdade é dedicada [tradução nossa]” (p.56). Reside, aí, para o autor, uma das principais fontes de resistência às mudanças no modelo curricular.

Algumas reações docentes às iniciativas de integração aventadas na proposta de mudança curricular que se encontrava em discussão quando de nossa permanência em campo - como, por exemplo, a rejeição da supressão de carga horária em disciplinas de especialidade, o questionamento sobre a adequação de protocolos adotados em práticas clínicas realizadas em outros departamentos e, até mesmo, a acusação de ineficácia do ensino operado em algumas disciplinas - denotam, no contexto específico da escola caso, que estas resistências constituem, em verdade, lutas simbólicas associadas à conservação daquilo que Bourdieu (2001:112) chamaria de “identidades étnicas”⁶⁴. Não por acaso, estas resistências se manifestam tão enfaticamente diante de situações em que a integração proposta pressupõe o enfraquecimento das fronteiras entre os dois departamentos que, vimos, detêm a hegemonia profissionalizante no curso em questão: o de Clínica Odontológica e o de Prótese e Materiais Dentários.

Cabe ressaltar que a proposta em debate não contemplava qualquer mudança significativa na lógica departamental e disciplinar que estrutura o currículo vigente, o que, por si, já seria um indicativo de que a diferenciação das disciplinas e a delimitação dos conteúdos dela decorrente são elementos estruturantes da cultura da escola. Cientes, pelo que expusemos anteriormente, que a intenção integradora dos proponentes do novo currículo tem como estratégia principal a expansão das atividades de Clínica Integrada, precisamos dispor, ainda, algumas considerações sobre sua capacidade integradora,

⁶⁴ Aplicamos, aqui, a expressão “identidades étnicas” adotada por Bourdieu (2001:112), porque ela encerra o entendimento de que os critérios objetivos de identificação de um determinado grupo são objeto, tanto de representações mentais, por meio de “atos de percepção e apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos”, quanto de representações materiais, que reificam “estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar as representações mentais que os outros podem ter destas propriedades ou de seus portadores”. Esta compreensão é particularmente importante se considerarmos que, mais que os conteúdos, são as representações que os alunos fazem sobre os critérios objetivos de identificação de cada grupo que definem sua afinidade e interesse por determinada disciplina e seu desejo de pertencer à “etnia” a ela relacionada.

tomando como base para interpretação as características que pudemos observar de seu funcionamento quanto lá estivemos. Naquela ocasião este RCS operava sob condução exclusiva do Departamento de Clínica Odontológica, com professores de distintas especialidades que prestavam suporte aos alunos, durante o atendimento, no limite das suas competências específicas. Além da especialização docente, as fronteiras disciplinares, apesar de aparentemente atenuadas pela diversidade dos tratamentos requeridos pelos pacientes, manifestavam-se na organização do espaço físico da clínica e na divisão dos horários dos alunos que, no referido RCS, cumpriam parte das horas totais realizando ações de clínica geral, parte em Endodontia, outras tantas em Cirurgia e outras, ainda, em **plantão de emergência**, atendendo pacientes que acorrem à escola sem marcação prévia.

De fato, ainda que a persistência da diferenciação e, neste caso, sobretudo da delimitação disciplinar⁶⁵ nos obrigue a insistir que, também na Clínica Integrada, se opera um currículo por coleção, neste RCS, encontramos a experiência, na escola caso, que mais se aproxima das características de um currículo integrado. O problema, alerta Bernstein (1980), é que toda tentativa de integração curricular que dependa da reunião de docentes que lidam com conteúdos diferentes, por mais bem intencionada que seja, tende a ser menos concretizável que aquela que se institui quando cada professor consegue tornar indistintos⁶⁶ os diversos conteúdos que opera. Eis uma leitura que põe em questão a suficiência da expansão das Clínicas Integradas para a efetiva integração curricular na escola, sem que se intervenha sobre as dificuldades – ou o dilema – de se formar generalistas com professores especialistas (ABENO, 2008).

Caracterizado o modelo de organização curricular vigente, cumpre-nos, ainda nesta seção, descrever aspectos relativos aos critérios que os professores adotam para selecionar os conteúdos quando do planejamento das disciplinas que ministram, hora em que a delimitação exerce sua máxima expressão. Os limites disciplinares, ao perpetuarem certa

⁶⁵ Ao constatar que os professores, no suporte que dão aos alunos durante as atividades clínicas, limitam sua atuação a suas áreas de origem disciplinar.

⁶⁶ Ou borrar - *to blur* - como sugere metaforicamente o autor (1980:53).

divisão do trabalho pedagógico estabelecida na escola desde o tempo das cátedras, definem, *a priori*, a abrangência de cada disciplina, fazendo com que a autonomia dos docentes sobre a escolha dos conteúdos seja constrangida. Assim, o que se constata é que os professores, ao planejarem seu cronograma de aulas a cada semestre letivo, ratificam uma seleção de conteúdos previamente determinada, sem alterá-la significativamente em substância ou forma. Bernstein (1980) já enunciara, livrando-nos da ilusão da soberania docente sobre a definição dos conteúdos, que quanto mais fortemente delimitadas as disciplinas, menor o controle dos professores sobre o que deve ou não ser ensinado.

Mas se com Bernstein (1980), Young (1980), Forquin (1992; 1993) e Julia (2001) aprendemos que o currículo expressa dada seleção cultural, e com Gimeno Sacristán (2000) e Pérez Gómez (2001), que a cultura de uma escola é prioritariamente a de seus professores como grupo social, como podem, estes docentes, aceitar ter tão pouca gerência sobre a definição dos conteúdos das próprias disciplinas que ministram? É provável que a delimitação disciplinar se apresente de tal forma naturalizada, incorporada como *habitus* definidor de suas categorias de percepção (Bourdieu, 1996; 2007), que sequer veem razão de questioná-la; principalmente se considerarmos que, além do sentido de identidade étnica que a disciplinaridade traz, alguns elementos da cultura da escola, como o tradicionalismo, o senso de excelência, o alto número de professores ex-alunos, o ingresso docente por filiação, entre outros, concorrem para a reprodução sucessiva deste modelo curricular.

Observamos que, em muitas situações, os planos de curso das disciplinas - e seus conteúdos, por extensão - são vistos pelos professores como algo predeterminado e, inclusive, como herança que recebem de gerações passadas. Ilustram o exposto os depoimentos seguintes, colhidos de um professor e de uma professora quando perguntados sobre a origem dos planos de curso e da seleção de conteúdos que operavam:

Na graduação, a gente já tem um plano pronto. Não dá para mudar muito. Na verdade, quando eu assumi a disciplina, dei continuidade ao que se fazia nela antes. Recebi o plano que já existia e ajustei umas coisinhas, só para atualizar uns procedimentos e uns materiais que estavam meio defasados.

Me lembro como se fosse hoje. Eu tinha ainda pouco tempo na Faculdade e tive a responsabilidade de assumir as disciplinas que eram dadas pelo professor [supressão do nome]. Quando ele estava para se aposentar, me chamou na casa dele e me passou o plano de curso e todo o material didático que ele usava na disciplina. Herdei aquele material todo. E olha que ele não emprestava nem um slide para ninguém! [...] Quando voltei [do afastamento para estudo] assumi de novo a [supressão do nome da disciplina] e reformulei tanto a teórica quanto a prática. Hoje, todo procedimento técnico está passo a passo projetado, para que o aluno vá acompanhando e executando.

Além de evidenciarem este que parece ser mais um mecanismo de conservação da cultura da escola, os depoimentos anteriores dão indícios, também, do lugar de destaque que os procedimentos técnicos assumem no cômputo dos conteúdos selecionados para compor sua cultura escolar, ou seu currículo.

De fato, ao examinarmos as ementas e os planos das disciplinas da escola, deparamo-nos com quatro tipos principais de seleção de conteúdos que refletem a conformação dicotômica básico-profissionalizante do curso. Um primeiro, próprio dos três períodos iniciais, que tem como tônica as ciências biomédicas, sem maior preocupação, como vimos, quanto à aplicabilidade imediata dos conteúdos ensinados. Um segundo, ocorrente, principalmente, no quarto e no quinto períodos, em que fundamentos biomédicos são trazidos à aplicação profissional no âmbito, sobretudo, de disciplinas do Departamento de Patologia e Diagnóstico Oral. Um terceiro, que surge distribuído entre o primeiro, segundo, quinto, sexto e oitavo períodos do curso, composto por conteúdos de formação humanista - como pretendem ser as disciplinas de Psicologia e de Sociologia e Antropologia -, ética - na disciplina de Deontologia Odontológica - e em temas da Saúde Pública, no âmbito do Departamento de Odontologia Social e Preventiva; ressaltando-se, como descrito anteriormente, a baixa adesão dos alunos a este grupo temático, em virtude de seu descolamento daquilo que lhes é mostrado como cerne da profissionalização, e que compõe, exatamente, o quarto tipo. Este último, hegemônico desde o início do segundo ano do curso, compreende conteúdos essencialmente procedimentais.

Diante da magnitude dos recursos - espaço físico, carga horária e docentes - dedicados ao ensino de procedimentos técnicos, torna-se evidente que estes constituem o foco central do processo de socialização profissional vigente na escola caso. Inicialmente desenvolvidos no âmbito dos *laboratórios de técnica odontológica* e, posteriormente aplicados nas *clínicas de ensino*, onde são refinados, estes conteúdos se apresentam como aspecto essencial, não apenas da qualificação para a execução de ações de monopólio profissional, mas da própria identidade do cirurgião-dentista. Não raro se ouvem, especialmente, nas clínicas, quando os procedimentos já deveriam estar em estado mais avançado de assimilação pelos alunos, repreensões do tipo “como é que vai ser dentista, se não consegue nem fazer [determinado procedimento]” ou “que dentista é esse, que nem sabe que broca vai usar?” feitas por professores e odontólogos em situações de equívoco ou hesitação pelos discentes. Neste sentido, o saber fazer se mostra uma exigência identitária.

Em um contexto como este, em que a delimitação disciplinar tolhe as possibilidades de seleção de conteúdos pelos docentes, e em que os procedimentos técnicos assumem tanta relevância na conformação curricular, é coerente que as alterações nos conteúdos das disciplinas sejam infrequentes e que, no mais das vezes, sejam determinadas por inovações tecnológicas, como já assinalara, inclusive, o primeiro dos dois depoimentos transcritos anteriormente. Este aspecto, que guarda relação com o valor que, como vimos, os agentes em questão atribuem ao capital objetivado (Bourdieu, 2001) nos instrumentos e equipamentos que usam para executar procedimentos, também consiste a brecha por onde o mercado⁶⁷ das tecnologias duras (Mehry, 1997) exerce sua influência sobre a formação profissional, pautando a atualidade ou a obsolescência dos procedimentos e insumos e, induzindo quais inovações tecno-científicas merecem ser elevadas à condição de conteúdo curricular⁶⁸.

⁶⁷ Mercado, no sentido das relações de produção e consumo.

⁶⁸ Não estenderemos nossas reflexões sobre esta questão, por entendermos ser ela merecedora de análises mais avançadas que as realizáveis no escopo do presente estudo. Principalmente se considerarmos, a partir de Manfredini e Botazzo (2006:176), o fato de o Brasil ser um “pujante produtor de equipamentos odontológicos”

Rotinas escolares e ritos profissionalizantes: a transmissão de conteúdos da cultura profissional

Nesta seção, exploraremos os modos prevaletentes de transmissão de conteúdos da cultura profissional e descreveremos alguns ritos que observamos associados ao processo de socialização dos futuros cirurgiões-dentistas na escola caso.

Convém salientar, antes de prosseguirmos, que tudo o que até aqui foi descrito sobre a cultura da escola consiste, em nosso entendimento, a parcela estruturante dos modos pelos quais a transmissão cultural ali institucionalizada acontece; ou seja, que as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores no âmbito privado dos cenários em que atuam, tal como a seleção de conteúdos por eles operada, dão-se inscritas em um contexto que os precede e restringe suas possibilidades de percepção e atuação àquilo que seus próprios *habitus* os permitem compor, ao estabelecer, neles e para eles, as “diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc.” (Bourdieu, 1996:23).

A questão é relevante, pois sustenta um mecanismo conservantista. Dubar (2005) já ressaltara, com base em diversas passagens da obra de Bourdieu, que o *habitus* estrutura práticas coerentes com a sua constituição, gerando apenas aquelas que são orientadas pelas condições passadas de sua própria produção e descartando, antes mesmo de qualquer análise, as que são mais improváveis. Neste sentido, o *habitus* tende a reproduzir as estruturas de que é produto, sempre que as condições em que funciona são homólogas às que o produziram. Este raciocínio nos leva a considerar que, nas práticas de ensino da escola caso, devido à homologia dos cenários e dos contextos interacionais em que, historicamente, são desenvolvidas, perpetuam-se os mesmos modos de transmissão e os mesmos conteúdos culturais que conformaram, outrora, o *habitus* profissional odontológico daqueles que, hoje, se encontram em posição de transmiti-lo.

que tem, no setor privado, seu principal canal de comercialização. Diante disso, seria plausível interpretar a influência da indústria sobre a educação odontológica como uma estratégia relacionada à sustentabilidade de todo um sistema produtivo, operada por meio da formação contínua de futuros consumidores. Eis, pois, uma questão, na interface com o campo da Economia da Saúde, que merece ser investigada a fundo.

Isto posto, cumpre-nos descrever como se dão estas práticas em alguns dos cenários de ensino da escola caso. Trataremos, especificamente, daquelas que ocorrem nas *salas de aula*, nos *laboratórios de técnicas odontológicas* e nas *clínicas de ensino*, pela representatividade que assumem no processo de socialização profissional ali empreendido. Fa-lo-emos narrando as rotinas de um dia na escola.

Antes, porém, cabe salientar, sobre as práticas em *extramuros*, que a reduzida carga horária de que dispõem e, principalmente, a insuficiência do contexto em que são desenvolvidas em prover, aos alunos, experiências coerentes com as alternativas mais prováveis de sua futura inserção profissional fazem com que estas práticas deixem de cumprir aquela que seria a função precípua da diversificação dos cenários de ensino, qual seja, a de romper com a homologia entre as condições de produção e operação dos *habitus* e, conseqüentemente, com sua reprodução cíclica, permitindo, como sugere Dubar (2005), que a mudança social advenha.

UM DIA NA ESCOLA CASO

Sete horas e trinta minutos. Os primeiros movimentos matinais começam a se manifestar na escola ainda vazia. Alguns poucos funcionários se organizam para o início de suas atividades diárias no interior das *clínicas de ensino*. Os pacientes, que se encontravam aguardando além do portão, são autorizados, pelo vigilante, a entrar. Sobem a escada da torre e distribuem-se pelas cadeiras dispostas nos corredores principais dos dois pavimentos. Aguardam, desde estas primeiras horas, para serem atendidos. Aos poucos, alunos e professores chegam.

Os docentes se dirigem aos seus departamentos, onde cumprimentam colegas, guardam pertences pessoais e solicitam aos funcionários o material de que precisarão para ministrar suas aulas teóricas - projetor, computador... Ocupam-se disso nos poucos minutos que antecedem o início de suas atividades. Os alunos, por sua vez, rumam para os cenários onde ocorrerão suas primeiras aulas; a maior parte diretamente para as *salas de aula*. Alguns fazem breve passagem pelo segundo andar para guardar materiais em seus carrinhos ou entregar instrumentos para serem tratados na central de esterilização.

A circulação dos agentes, ainda morosa a esta hora, parece esforçar-se para vencer a inércia da manhã, até que, às oito, sem campainhas ou qualquer aviso, reúnem-se professores e alunos em *salas de aula* para que tenham início os trabalhos do dia.

As *salas de aula* sintetizam o lugar da teoria. Nelas se desenvolvem aulas essencialmente expositivas, centradas no conteúdo que emana do professor. Rotineiramente se usam recursos de projeção e, em virtude disso, a iluminação costuma ser reduzida. Os alunos dispõem-se sempre em plateia, observando-se, via de regra, maior participação na aula por parte daqueles que ocupam o terço da sala mais próximo ao professor.

As variações na iluminação e o ritmo adotado pelo docente em sua exposição ditam, aos alunos, a disciplina sobre os momentos de ouvir e de perguntar; havendo professores que prosseguem sem estimular a participação discente até concluírem totalmente sua fala, quando, então, nos minutos finais da aula, perguntam aos alunos se há dúvidas sobre o que lhes foi apresentado. Nestes casos, a sala escura durante a exposição e o acender das luzes ao final demarcam os tempos do professor e dos alunos.

Todavia, é mais comum que os docentes acolham intervenções durante a exposição. Estas, raras vezes excedem a solicitação de esclarecimentos diretos sobre aspectos da apresentação em curso, sendo evidente a passividade dos alunos na recepção dos conteúdos, a qual se manifesta no baixo grau de questionamento acerca do que lhes é exposto. Tal situação é coerente com o que foi observado por Nuto *et al.* (2006) no estudo que desenvolveram sobre as relações entre alunos, professores e pacientes em quatro cursos de Odontologia no nordeste do país.

Embora de forma menos frequente - apesar de tónica em algumas disciplinas do Departamento de Odontologia Social e Preventiva -, vimos que nas *salas de aula* também se desenvolvem atividades formalmente definidas como práticas. Quando este é o caso, estas ocorrem sob título de **seminários**, por meio da apresentação, por grupos de alunos, de temas pré-definidos pelos professores.

Estas apresentações, que para os discentes não se caracterizam como aulas práticas, diferem em forma, sendo observáveis situações em que se realizam mediante exposição seguida de debate, e outras em que os estudantes apresentam o produto de seu trabalho de pesquisa na forma de pôsteres, ao que os professores justificam como um estímulo à produção acadêmica pelos alunos. É fato que, à parte as ações referentes à iniciação científica, cuja cobertura é pequena, estas tarefas consistem na principal estratégia de incentivo à investigação e produção de conhecimento pelos próprios alunos, denotando, além da já indicada centralização das práticas educativas na figura do professor, que o uso da pesquisa como princípio pedagógico - proposta advogada por Demo (1998), entre outros - é frágil na escola caso.

Concluídas as aulas teóricas aproximadamente às nove horas, tem início o vaivém mais intenso do dia. Em um período que dura cerca de trinta minutos, alunos e professores circulam pelos corredores, transitando das *salas de aulas* para outros cenários de ensino. Os docentes rumam aos seus departamentos ou aos laboratórios, onde se preparam para as aulas práticas. Os alunos, antes, correm ao segundo andar para obterem, na central de esterilização e em seus carrinhos, o material de que precisarão. Passam apressados, conversam entre si, riem, alguns lancham enquanto caminham, mas poucos se detêm para cumprimentar os pacientes que os aguardam desde cedo. Distribuem-se, então, pelos *laboratórios de técnicas odontológicas e clínicas de ensino* e, às nove e meia, a calma retoma os corredores da escola.

Neste intervalo - e em seu correspondente vespertino - observa-se, sob as circunstâncias particulares que descreveremos a seguir, um ritual⁶⁹ que entendemos relevante apresentar nesta seção. Este se desenvolve ao encerramento de algumas aulas teóricas; em especial, daquelas ministradas por professores eméritos, titulares ou por outros que, mesmo eventualmente guardando posição inferior a estes na hierarquia funcional docente, apenas desenvolvam atividades em graduação esporadicamente, por se

⁶⁹ Ritual, conforme a definição de Tambiah (1985 *apud* Peirano, 2000), ou seja, como sistema culturalmente construído de comunicação simbólica, constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, geralmente expressados por múltiplos meios.

dedicarem primordialmente à pós-graduação, imbuídos de características e atribuições próprias dos anteriormente designados *professores cientistas*. Nestas ocasiões, observamos que o encerramento da aula e a saída da sala compreendem uma sequência de atos simbólicos. Ainda durante a apresentação destes docentes, já se observam características distintivas, pois, diferentemente do que se verifica regularmente, estas são assistidas por outros professores e por alunos de pós-graduação, o que aumenta sua audiência e lhe confere solenidade.

Uma vez concluída a exposição, os professores e alunos de pós-graduação que a assistiram aproximam-se, cumprimentando o ministrador com comentários sobre o conteúdo apresentado. Nenhum destes sai da sala. Enquanto isso, alguns alunos de graduação escapam do recinto e outros permanecem arrumando seu material, até que o professor que ministrou a aula se dirige à porta e deixa a sala. Ao fazê-lo, organiza-se rapidamente, e de modo não intencional, um séquito composto pelos demais professores que estavam presentes e, logo atrás, pelos alunos de pós-graduação. Alguns discentes de graduação que remanesceram em sala até a saída dos professores também o seguem; estes últimos, porém, dispersam-se antes de completarem o trajeto. O cortejo acompanha o professor até o interior do departamento, quando se desfaz tão naturalmente quanto se formou, mas não sem comunicar, implicitamente, a reverência à tradição e à excelência da escola - elementos característicos de sua cultura, como vimos anteriormente -, personificadas naqueles agentes identificados como seus mais egrégios representantes.

O resto da manhã transcorre em aulas práticas. No interior dos *laboratórios de técnicas odontológicas*, as atividades se iniciam com a arrumação, pelos alunos, do seu espaço de trabalho. Forram a bancada com plástico branco e dispõem, sobre ele, os instrumentos e materiais que usarão na atividade do dia, sendo que alguns professores exigem que estes sejam ordenados na sequência exata de sua utilização⁷⁰. Quando é o

⁷⁰ Em algumas disciplinas - poucas, em verdade -, na primeira aula em laboratório, acontece o ritual de **verificação do material**. Nele os alunos são solicitados a dispor sobre a bancada todos os instrumentos que adquiriram da **lista de materiais** que o professor lhes fornecera antecipadamente. O(s) docente(s), então, empunhando a referida lista, passam em revista cada aluno, comentando ausências ou inadequações do que encontram e, eventualmente, tomando notas para cobrança posterior. Nesta ocasião, são igualmente evidentes a

caso, afixam seus manequins à bancada e acoplam suas turbinas de alta ou baixa rotação nas saídas de ar comprimido que, como vimos, caracterizam cada posição de assento no laboratório.

Isto pronto, o professor responsável pela aula do dia realiza uma explanação breve acerca do trabalho a ser realizado e faz a demonstração de como ele deve ser executado. Os outros docentes ouvem silentes. A demonstração, por vezes, ocorre em pequenos grupos e, em outras, os professores se valem de recursos de projeção para apresentar a sequência operatória ou, como muitos dizem, o “passo a passo”. A partir daí, cada aluno retorna ao seu lugar e tenta reproduzir, sob supervisão e orientação, o que lhe foi demonstrado. Não raro os docentes realizam parte do procedimento requerido quando o aluno manifesta dificuldade e solicita auxílio, situação em que, com o intuito de demonstrar como superá-la, o professor acaba superando-a para o discente que acolhe, também passivamente, o produto e dá seguimento à execução.

Assim como, na escola caso, a *sala de aula* é o lugar da teoria, o *laboratório de técnicas odontológicas* é o cenário do ensino dos conteúdos e das primeiras habilidades motrizes necessários para o desenvolvimento de procedimentos específicos e complexos, de natureza algorítmica (Coll Salvador *et al.*, 2000)⁷¹.

Ainda que não intentemos estender nossa abordagem à seara da Psicologia do Ensino⁷², entendemos que a descrição de Coll Salvador *et al.* (2000) sobre como procedimentos são aprendidos é útil para interpretarmos o que sucede neste cenário particular da escola caso. Para os autores (2000:318-320), a aprendizagem de procedimentos se dá em etapas sequenciais:

apreensão e o constrangimento dos alunos que têm o material incompleto e a satisfação com que os que têm cumpridas todas as exigências ostentam seus instrumentos. Trata-se de mais uma situação em que o capital objetivado nos instrumentos e equipamentos define distinções, corroborando o que já indicáramos anteriormente.

⁷¹ Para Coll Salvador *et al.* (2000), os procedimentos podem ser classificados em gerais (que visam a objetivos comuns a diversas áreas ou disciplinas) ou específicos (que almejam atingir objetivos próprios de uma determinada área), em simples (com poucos passos) ou complexos (com muitos passos) e, ainda, quanto à sua natureza, em heurísticos (exploratórios, sem que prevejam resultados) ou algorítmicos (pré-fixados na sequência e no resultado de sua aplicação).

⁷² Segundo Coll Salvador *et al.* (2000:21), a “Psicologia do Ensino designa a parcela da Psicologia da Educação que estuda os processos de mudança produzidos nas pessoas como resultado da sua participação em atividades educativas escolares”.

Nos primeiros momentos [...] o mais importante é criar, apropriar-se, ativar uma representação declarativa do procedimento em questão, a qual serve como guia para a ação. O mais característico da primeira atuação é a marcha lenta, o caráter provisional [...] como confirmam as execuções de pessoas com menos experiência.

[...]

Em uma segunda etapa e à medida que aumentam as experiências da aprendizagem, o conhecimento declarativo cede lugar ao conhecimento procedimental, o qual orientado, produz mudanças bastante significativas na atuação. Desaparecem a insegurança, a provisoriedade, a lentidão, a necessidade de seguir ao ditado do que será feito e como, etc.

[...]

Em uma terceira etapa, a execução do procedimento automatiza-se. Mediante a prática constante, o domínio do procedimento pode ser obtido, de modo que não se necessita de quase nenhuma atenção para executá-lo. Se pudéssemos apontar limites, diríamos que a correção, a organização e o ajuste do procedimento são máximos.

Aplicando-se a descrição acima ao observado nos *laboratórios de técnicas odontológicas*, podemos afirmar que, ali, se cumprem as fases iniciais da primeira etapa da aprendizagem procedimental, ou seja, que neles se opera a transmissão e a apropriação do conhecimento declarativo (Coll Salvador *et al.*, 2000) que sustenta cada procedimento a ser aprendido, assim como as primeiras experiências - lentas e provisórias - necessárias à constituição da orientação cognitiva que embasará a futura execução automatizada dos procedimentos. Sob esta perspectiva, neste cenário, o aluno não aprende os procedimentos em si, mas, sim, o modo de realizá-los. Neste sentido, faz excelente síntese da função curricular destes laboratórios a epígrafe do plano de curso de uma disciplina que se vale deles como cenário de ensino prático ao afirmar: “o hábil faz rápido, o técnico faz certo”.

Descrevamos, agora, o que ocorreu aos alunos que, após as aulas teóricas, acorreram às *clínicas de ensino*. Como os outros, durante o intervalo, estes circulavam apressadamente pelos corredores, entre conversas, risos e lanches. Quase todos tinham o uniforme branco descaracterizado por uma camisa colorida ao retirarem seus carrinhos no segundo andar. Chegaram à clínica como estudantes em recreio e, minutos depois, surgiram, um a um, de volta ao corredor: alvas figuras vestindo longos jalecos, gorros e, alguns, máscara descartável posta abaixo do queixo e óculos plásticos a proteger os olhos.

De prontuário na mão bradavam, da porta, o nome de seu paciente, seguido do convite “pode entrar”. Portavam-se, então, como cirurgiões-dentistas.

A transformação da aparência e do comportamento que se observa de fora da clínica resulta de uma sequência ritualística de atividades⁷³ que se desenvolve longe das vistas dos pacientes, e que, em seu conjunto, guarda afinidades com um rito de iniciação, ao menos no caráter transicional e formativo a estes atribuído por Rodolpho (2004:143-144):

[...] os ritos de iniciação marcam a transição de um *status* social para outro (morte e renascimento simbólicos). [...]. Mas a iniciação é mais do que simplesmente um rito de transição, ela é um rito de formação. Esta formação vai diferenciar o participante ou o círculo dos neófitos dos de fora, daqueles exatamente não-iniciados. Numerosas iniciações contam com ritos de inscrição de [...] signos visíveis da formação e transformação de nova identidade [...].

Inicialmente os alunos entram na clínica empurrando seus carrinhos, vão à recepção, retiram os prontuários de seus pacientes e se dirigem ao setor correspondente à disciplina que cursam naquele horário. Apropriam-se, quase sempre, do mesmo equipo e iniciam a transformação, que começa pela indumentária. Vestem o jaleco e o gorro e calçam luvas descartáveis. Retiram do carrinho um líquido desinfetante e o esfregam com gaze ou algodão sobre as partes do equipo que, julgam, serão mais manipuladas durante o atendimento. Põem-se, então, a envolver com filme plástico⁷⁴ estas mesmas partes. Isto feito, descalçam as luvas, lavam as mãos, calçam outras e passam a separar e organizar o material que utilizarão. Armam suas turbinas de alta e baixa rotação, protegendo-as, também, com filme ou com invólucros especiais. Preparam o canudo sugador e dispõem seus instrumentos esterilizados em bandejas e envelopes sobre o carrinho e a mesa auxiliar do equipo – a esta altura também desinfetados e forrados. Tudo pronto, tiram novamente as luvas, pegam o prontuário e vão à porta convocar seus pacientes. Retornam, com eles, até os equipos, colocam-nos deitados em posição de atendimento e esticam um guardanapo sobre seus peitos, prendendo-o ao pescoço por uma corrente. Arrumam a máscara sobre a

⁷³ Nos moldes do que Rivière (1997:*passim*) designou “rito de atividades” ao exemplificar os diversos ritos observáveis no cotidiano escolar.

⁷⁴ Ação a que os nativos designam **rolopacar**, em referência à marca comercial de um filme plástico.

boca e o nariz, calçam novas luvas, arrastam as cadeiras giratórias em que sentam - os **mochos** -, posicionando-se lateralmente à cabeça do paciente, apanham algum instrumento - geralmente começam por um **espelho clínico**⁷⁵ - e, empunhando-o, dizem: “Vamos lá! Pode abrir”. Referem-se à boca.

Deste momento em diante, tem continuidade o trabalho educativo procedimental iniciado nos *laboratórios de técnicas odontológicas*, reproduzindo-se o modelo de ensino baseado na demonstração e execução supervisionada, sendo que, neste cenário, as demonstrações não se dão mais a grupos de alunos e não têm mais um conteúdo pré-definido como foco. São individualizadas por discente e voltadas especificamente para a ação terapêutica cuja execução esteja em curso naquela sessão clínica. Ou seja, são absoluta e imediatamente aplicáveis a situações concretas do fazer odontológico.

Cumpre-se a rotina seguinte. Autorizado pelo professor ou odontólogo que **acompanha o caso**, o aluno dá início à execução do procedimento clínico previsto para ser realizado naquela data, conforme definido no **plano de tratamento** elaborado na primeira consulta. Concluída a primeira etapa desta execução, interrompe o atendimento e chama o professor para verificar. Este, ao chegar, analisa o que foi feito, orienta correções, ou as executa ele mesmo e, então, autoriza o aluno a prosseguir. O discente avança na realização do procedimento e, a cada passagem para uma etapa ulterior, solicita conferência e autorização ao supervisor.

As interrupções sucessivas, a insegurança dos estudantes e a delonga eventual dos professores em responder ao chamado dos alunos por estarem ocupados com outros tornam o processo lento, fazendo com que os discentes geralmente não atendam mais que um ou dois pacientes por turno e com que os pacientes demorem a ter seus tratamentos concluídos. Isso, aliado à organização disciplinar do currículo, muitas vezes impede que os alunos acompanhem seus pacientes até a alta, obrigando-os a transferi-los para outros colegas quando concluem o período em que determinada clínica se desenvolve. Estes são

⁷⁵ Pequeno espelho circular afixado a um cabo metálico, utilizado para visualizar áreas da boca inacessíveis à visão direta e para iluminar, por reflexo, partes sombreadas da mesma.

alguns aspectos da prática escolar que reafirmam, aos cirurgiões-dentistas em formação, a supremacia do fazer procedimental sobre o cuidado integral em saúde.

Ao analisarmos o processo educativo desenvolvido nas *clínicas de ensino* aplicando o sequenciamento proposto por Coll Salvador et al. (2000), constatamos que, nestas, ocorre a transição da primeira para a segunda etapa do aprendizado procedimental; ou seja, que é nelas que as experiências de aprendizagem se ampliam, estimulando a conversão dos conhecimentos declarativos em conhecimentos procedimentais, para o que são determinantes os desafios que a prática *in anima nobili* traz aos discentes⁷⁶. São esses desafios, cumpre-nos salientar, que fazem das *clínicas de ensino* o lugar, por excelência, da profissionalização. De tal modo esta perspectiva surge marcante na escola caso, que ouvimos de um professor, em uma referência específica às *clínicas de ensino* do Departamento de Clínica Odontológica, a síntese: “a clínica funciona sem a Faculdade, mas a Faculdade não funciona sem a clínica”.

Todavia, constatamos que, mesmo à conclusão do curso, a segunda etapa do aprendizado procedimental não parece estar plenamente resolvida, pois, a insegurança e certa dependência do conhecimento declarativo persistem, nos alunos, até a colação de grau e, quiçá, além; como sugere o depoimento seguinte, colhido de uma aluna concluinte:

Não me sinto segura, de jeito nenhum, com a minha formação. A gente precisava ter tido mais prática para conseguir fazer com segurança até mesmo coisas básicas [procedimentos rotineiros]. Me sinto muito limitada. Tem muita coisa que eu queria ter aprendido a fazer, mas não consegui nem ver aqui na Faculdade. [...] Mas tenho uma certeza: garra não me falta para buscar o que eu sinto que ficou faltando para minha formação.

A fala da discente denota que o domínio da execução procedimental que caracteriza a terceira etapa do aprendizado procedimental não chega a ser atingido no decurso dos oito semestres de formação. O alento, como defendem Coll Salvador *et al.* (2000:320), é que “não existe uma etapa final na aquisição dos procedimentos, porque esses aperfeiçoam-se

⁷⁶ Para além dos desafios relativos à execução de procedimentos em contexto real e daqueles referentes às questões biomédicas envolvidas no processo terapêutico, há outros menos explorados pedagogicamente. Entre estes se destacam os concernentes aos aspectos morais e éticos da prática profissional, os quais, como advogamos em trabalho anterior (Arouca, Rego e Machado, 2008), poderiam compor situações práticas de observação e gerar, no âmbito curricular, reflexões úteis à educação moral dos estudantes.

quase indefinidamente”. Esta sensação de limitação, que até poderia ser interpretada como própria dos recém-iniciados, ganha relevância quando passa a constituir um fator que, aliado à diferenciação e delimitação do conhecimento no currículo da escola (Bernstein, 1980) e ao anseio dos estudantes por capitalizarem-se (Bourdieu, 2007), motiva a busca precoce pela formação *lato sensu*, da qual muitos alunos se dizem - palavra deles - “reféns”⁷⁷.

Não obstante a incompletude do aprendizado procedimental durante o curso, parece ser na lida com os desafios surgidos nas *clínicas de ensino* que os discentes desenvolvem, ao menos em parte, a autonomia que caracteriza o exercício de um profissional (Freidson, 1978; Machado, 1996). Além disso, é principalmente ali que também lhes são ensinadas as técnicas corporais (Mauss, 1936)⁷⁸ que constituirão, futuramente, uma das manifestações mais explícitas de seu *habitus* de cirurgião-dentista.

Encontramos evidências do ensino das técnicas corporais desde os *laboratórios de técnicas odontológicas*, e até mesmo nas *salas de aula*, quando, por exemplo, é apresentada aos alunos - de forma teórica e prática - a **pega** correta para cada instrumento⁷⁹ ou exercitada a manipulação destes sob visão indireta, invertida pelo espelho; mas é nas *clínicas de ensino*, diante de situações concretas e não simuladas de prática, que tem lugar aquilo que o próprio Mauss denominou imitação prestigiosa. Nas palavras do autor (1936:8), aquele que está sendo educado

[...] imita atos que obtiveram êxito e que ele viu serem bem sucedidos em pessoas nas quais ele confia e que exercem autoridade sobre ele. [...] O indivíduo toma emprestado a seqüência de movimentos de que se compõe o ato executado à sua frente, ou com ele, pelos outros [tradução nossa].

⁷⁷ Trata-se de outra daquelas questões que entendemos merecedora de análises mais avançadas que as possíveis na já extensa dimensão do presente texto.

⁷⁸ Marcel Mauss (1936) propôs, a partir de uma série de observações empíricas por ele realizadas em distintas situações, a noção de técnicas corporais - *techniques du corps* - para designar “as formas como os homens, sociedade por sociedade, e de maneira tradicional, sabem utilizar seus corpos [tradução nossa]” (p.5). A partir dela, inaugurou-se um quadro de investigação antropológica voltado ao estudo das atitudes corporais enquanto idiosincrasias sociais adquiridas pela educação.

⁷⁹ Ou a maneira certa de segurar cada instrumento odontológico.

A essa imitação prestigiosa - a qual também poderia ser lida, a partir de Bourdieu (2007), como decorrente da avidez do educando por incorporar certo capital que, reconhecido pelos agentes de um grupo, construa sua identificação ao mesmo - soma-se a cobrança renitente, por parte de professores e odontólogos, da **postura correta** do corpo durante a ação profissional. Exemplificam-na frequentes reprimendas aos alunos como: “Olha a coluna! Está todo torto! Senta que nem dentista!” ou “Isso é jeito de segurar um [determinado instrumento]?”. A exigência manifestada nestas repreensões e o intenso treinamento nas habilidades motoras requeridas para a execução de atos mecânicos próprios do trabalho clínico odontológico concorrem para inscrever, nos discentes, as disposições posturais que compõem e tornam explícito, o *habitus - hexis*, na origem⁸⁰ - do cirurgião-dentista.

Ainda sob inspiração de Mauss (1921), lembramos que nas clínicas também é ensinada, aos alunos, a expressão obrigatória dos sentimentos⁸¹, ou seja, as manifestações comportamentais adequadas esperadas diante de distintas situações de interação social. Assim, aprendem, entre outros, a aparentar sobriedade e atenção à escuta para expressar solidariedade a um paciente que se queixe de sofrimento; a ocultar, por trás da face circunspecta, sua repugnância a determinadas situações clínicas; ou a demonstrar contentamento com o resultado de um procedimento executado no momento de apresentá-lo como concluído ao paciente. Também aqui, a noção de imitação prestigiosa (Mauss, 1936) parece útil para explicar a forma pela qual o ensino de mais este aspecto do *habitus* profissional se dá.

As lições nas clínicas prosseguem até que, em torno das onze e trinta, os atendimentos se encerram e os pacientes, após a autorização final dos docentes supervisores, são paulatinamente liberados. Os alunos permanecem na clínica. Retiram

⁸⁰ Bourdieu (2007), descrevendo a gênese do conceito de *habitus*, faz referência a sua origem na noção aristotélica de *hexis*. Para o autor (1983), esta consiste em uma dimensão do conceito de *habitus*: aquela por meio da qual se dá a exteriorização corporal das consequências das práticas sociais internalizadas.

⁸¹ Mauss (1921), a partir do estudo de rituais funerários australianos, nos ensina que as expressões dos sentimentos “não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais, marcados, eminentemente pelo signo da não espontaneidade e pela mais perfeita obrigação [tradução nossa]” (p.3); ou seja, são “essencialmente, manifestações simbólicas [tradução nossa]” (p.8).

máscaras e luvas e passam a anotar, nos prontuários, os trabalhos realizados no turno, submetendo-as à rubrica do supervisor. Põem-se a guardar os materiais, lavar, secar e preparar os instrumentos para esterilização. Todo o processo demora em torno de quarenta minutos. Pouco depois do meio-dia, então, começam a deixar a clínica. Guardam seus carrinhos e vão almoçar.

Durante o intervalo do almoço, muitos se distribuem pelos arredores da escola, onde há estabelecimentos em que se vendem lanches e refeições. Outros merendam nas instalações do Centro Acadêmico, mas, independente de sua opção, neste horário, reúnem-se em pequenos grupos, sociabilizando-se, como vimos a partir de Zanten (2000), com seus amigos mais próximos.

Às treze horas tem início o turno vespertino e a jornada se repete como a da manhã. Por volta das dezessete horas, à medida que os pacientes vão sendo dispensados e os trabalhos laboratoriais concluídos, alunos, professores e funcionários começam, pouco a pouco, a deixar o prédio que, calmamente, esvazia-se. Às dezoito e trinta, apenas o silêncio aguarda um novo dia na escola.

Considerações finais

Na primeira parte do relato etnográfico em que o presente artigo se inscreve, estudamos a história da escola, sua estrutura político-administrativa e as características dos agentes que nela convivem, conformando seu espaço social. Nesta segunda parte, descrevemos o espaço físico da escola, os usos do tempo escolar, o modelo curricular vigente, os critérios que norteiam a seleção e a organização do conhecimento e, por fim, algumas das rotinas escolares que encerram os modos prevaletentes de transmissão de conteúdos da cultura profissional aos alunos.

Procedida a descrição destes aspectos da vida social da escola caso, resta-nos a tarefa de retomar o objetivo originalmente disposto para este estudo e, na tentativa de um exercício concludente, sintetizar as características do *habitus* profissional odontológico que o currículo da escola caso, cingido pelos elementos estudados da sua cultura, expressa.

Nesse sentido, cumpre-nos salientar que a estrutura do espaço social da escola, especificamente seu caráter departamental e a relação de força entre departamentos, parece constituir o elemento sociocultural que maior influência exerce sobre seu currículo, por ser aquele que institucionaliza a alocação dos recursos - docentes, espaço físico e tempo -, sustenta a divisão disciplinar dos conteúdos e explicita a hierarquia de valor entre os distintos subcampos do campo odontológico apresentados aos alunos no decurso de sua formação escolar.

Ao reproduzirem, no interior da escola, as divisões estruturantes do próprio campo, a departamentalização e a apresentação disciplinar dos conteúdos constituem forma eficaz de cumprimento, pela escola, da função de mantenedora da ordem simbólica da profissão, a ela atribuída por Freidson (1978). Fazem-no ensinando aos alunos, por meio das diversas formas descritas no decurso deste relato, que o saber odontológico - e a atuação do cirurgião-dentista, por consequência - é segmentado; que há disciplinas - ou especialidades - mais valorosas que outras; que a socialização profissional pressupõe a filiação a algum dos segmentos do saber que classificam agentes em grupos por "identidade étnica" (Bourdieu, 2007); e que esta filiação define, de antemão, a posição relativa que cada um ocupará no espaço social da corporação.

Ademais, considerando a magnitude dos recursos dedicados ao ensino de procedimentos técnicos no âmbito dos *laboratórios de técnicas odontológicas e clínicas de ensino* em disciplinas dos Departamentos de Clínica Odontológica e Prótese e Materiais Dentários, é plausível concluir que este constitui o foco central do processo de socialização vigente na escola caso; sendo, o saber fazer procedimental, o aspecto mais valorizado do *habitus* profissional em seu currículo. Para conformar este saber fazer que os nativos apontam como marca identitária do cirurgião-dentista, as atividades práticas predominam. Nos *laboratórios de técnica odontológica* se desenvolvem o ensino do conhecimento declarativo que sustenta cada procedimento a ser aprendido e as primeiras experiências necessárias à futura execução automatizada destes. Nas *clínicas de ensino*, avançando-se neste processo, as experiências - antes simuladas - tornam-se reais, complicando-se e

obrigando o aluno a enfrentar situações específicas deste contexto; inclusive aquelas relativas à educação das técnicas corporais (Mauss, 1936) e da expressão obrigatória dos sentimentos (Mauss, 1921), as quais se tornarão relevante expressão de seu *habitus* de cirurgião-dentista. Conquanto outros desafios surjam no cotidiano da clínica, ressaltamos que, neste cenário de ensino, a exploração pedagógica se põe, sobretudo, sobre os de ordem procedimental.

Em uma síntese tão direta quanto simplista, poderíamos afirmar, com base nos achados de campo, que do extenso processo histórico de lutas simbólicas internas e externas (Goodson, 1995) que, através do tempo, definiu a seleção, decantação e cristalização (Forquin, 1992) daquilo que vale como conhecimento a ser transmitido (Young, 1980) na escola caso resultou um currículo por coleção (Bernstein, 1980), em que se ensinam conteúdos biomédicos e procedimentais que sustentam a execução de atos clínicos no âmbito diferenciado e delimitado (Bernstein, 1980) de determinadas especialidades odontológicas.

Concorrem para preservar este modo de socialização profissional diversos elementos da cultura da escola caso. Dentre os mecanismos de conservação que exploramos no decurso do presente relato destacam-se o consenso em torno da tradição e da excelência do ensino ali praticado; o elevado número de docentes egressos da própria instituição; a confluência do projeto de escolarização dos alunos com o estilo majoritariamente *profissional* dos professores; a conformação do espaço social escolar e o mapa da ocupação das posições de poder e representação que dela decorre; a distribuição e o uso do espaço físico e do tempo na escola; e, por fim, aquilo que denominaremos enclausuramento das práticas escolares.

Entendemos por este enclausuramento tanto a progressiva circunscrição, imposta pelo horário integral, do universo de sociabilidade dos alunos (Zanten, 2000), quanto a restrição das atividades educativas a situações desenvolvidas em cenários de ensino controláveis. Tais estratégias visam a assegurar a homologia entre as condições de produção e de operação do *habitus* que a escola transmite, garantindo sua perpetuação e,

com ela, a conservação dos próprios elementos da cultura da escola que o produziram, em um processo de reprodução cíclica que cerceia as possibilidades de mudança social ou, no caso, curricular.

Ao encerrarmos, lembramos, com Geertz (1989:212), que “a cultura de um povo é um conjunto de textos [...] que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem”. Decerto, várias passagens dos muitos textos que procuramos enxergar no decurso dessa investigação devem nos ter escapado aos sentidos. Tantas mais, registradas cuidadosamente em nossos diários de campo, precisamos, deliberadamente, suprimir deste relato, por razões de delimitação temática. Outras, ainda, chegamos a apontar aqui, sem que as pudéssemos explorar amiúde diante dos limites de extensão a que um trabalho desta sorte está subordinado.

Apesar disso, foi-nos possível descrever diversos aspectos da cultura da escola caso, assim como suas implicações sobre o currículo e as práticas escolares em questão. Tendo aprendido, com DaMatta (2009:7), que “antropólogos não confundem sistemas culturais com mapas ou fotografias”, empreendemos nossos esforços de observação e interpretação no sentido de trazer à tona a estrutura social que define e justifica a seleção cultural que o currículo da escola caso expressa. Fizemo-lo por entendermos que o conhecimento desta estrutura poderia ser útil para esclarecer limites e possibilidades de intervenção em contextos de mudança curricular e, também, por julgarmos que o relato deste estudo de caso etnográfico, quer por seus resultados, quer pela ilustração da aplicação do método, pudesse trazer alguma contribuição ao debate sobre o que e como se ensina aos futuros cirurgiões-dentistas. Isso, contudo, decidirão, doravante, os leitores.

Referências bibliográficas

- ABENO - Associação Brasileira de Ensino Odontológico. Termo de referência para o subtema 2. 43ª Reunião da Associação Brasileira de Ensino Odontológica. Porto Alegre, 2008.
- Alves N. O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: Dp&A; 1998.
- Arouca R, Machado MH. Considerações teórico-metodológicas para o estudo de escolas e currículos em Odontologia. 2009 [a ser submetido].
- Arouca R, Machado MH. O que se ensina aos futuros cirurgiões-dentistas: um estudo de caso etnográfico sobre currículo e práticas escolares em Odontologia – Parte I. 2009a [a ser submetido]
- Arouca R, Machado M. Das políticas de formação às salas de aula: reflexões sobre a questão curricular em Odontologia. *Revista Brasileira de Odontologia* 2007; 64(3-4): 274-278.
- Arouca R, Rego STA, Machado MH. O papel da escola na educação moral de estudantes de Odontologia. *Revista Brasileira de Odontologia* 2008; 65(2):211-215.
- Bernstein B. On the classification and framing of educational knowledge. In: Young MFD (org.). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. 6ed. Londres: Collier Macmillan; 1980.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. *Diário Oficial da União* 19 de abril de 2007; Seção 1:6.
- Bourdieu P. O poder simbólico. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2007.
- Bourdieu P. Os três estados do capital cultural. In: Nogueira MA, Catani A (org.). *Escritos de Educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes; 2001.
- Bourdieu P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus; 1996.
- Bourdieu P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero; 1983.
- Chervel A. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin; 1998.
- Coll Salvador C, Alemay IG, Martí E, Majós TM, Mestres MM, Goñi JO, Gallart IS, Giménez EV. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.
- DaMatta R. Exercícios de coluna. *O Globo* 20 de maio de 2009; 84(27680):7.
- Dayrell J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG; 1996.
- Demo P. *Educar pela pesquisa*. 3.ed. Campinas: Autores Associados; 1998.
- Escolano A. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación* 1992; 298:55-79.
- Farias Filho LM de, Vago TM. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: Vidal DG, Hilsdorf MLS (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP; 2001.
- Forquin J. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.
- Forquin J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação* 1992; 5:28-49.

- Freidson E. *Profession of medicine: a study of the sociology of applied knowledge*. Chicago: University of Chicago Press; 1978.
- Geertz C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC; 1989.
- Gimeno Sacristán J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.
- Goodson IF. *Currículo: teoria e história*. 7.ed. Petrópolis: Vozes; 1995.
- Julia D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* 2001; 1: 9-41.
- Machado MH. *Os médicos e sua prática profissional: as metamorfoses de uma profissão [tese]*. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro; 1996.
- Manfredini MA, Botazzo C. Tendências da indústria de equipamentos odontológicos no Brasil entre 1990 e 2002: notas prévias. *Ciência e Saúde Coletiva* 2006; 11(1):169-177.
- Mehry E. *Crise do modo de se produzir saúde: uma discussão do modelo assistencial e o trabalho médico no Brasil*. Campinas: Mimeo; 1997.
- Mauss M. *Les techniques du corps*. *Journal de Psychologie* 1936; 32(3-4). Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques>.
- Mauss M. *L'expression obligatoire des sentiments (rituels oraux funéraires australiens)*. *Journal de Psychologie* 1921; 18. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques>.
- Nóvoa A. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa A (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote; 1992.
- Nuto SAS, Noro LRA, Cavalsina PG, Costa ICC, Oliveira AGRC. O processo ensino-aprendizagem e suas conseqüências na relação professor-aluno-paciente. *Ciência e Saúde Coletiva* 2006; 11(1):89-96.
- Peirano MGS. *A análise antropológica de rituais*. Brasília: UNB; 2000.
- Pérez-Gómez AI. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed; 2001.
- Ribeiro SL. Espaço escolar: um elemento (in)visível do currículo. *Sitientibus* 2004; 31:103-118.
- Rivière C. *Os ritos profanos*. Petrópolis: Vozes; 1997.
- Rodolpho AL. Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica. *Estudos Teológicos* 2004; 44(2):138-146.
- Souza RF de. *Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)*. *Educação e Pesquisa* 1999; 25(2):127-143.
- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Resolução do Conselho de Ensino de Graduação nº 2/2003. Instrui normas básicas para formulação do Projeto Pedagógico e organização curricular dos cursos de Graduação da UFRJ. *Boletim da UFRJ* 8 de abril de 2003; 7:4-5.
- Veiga Neto A, Vinao AF, Escolano A. *Espaço, currículo e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2ed. Rio de Janeiro: Dp&A; 2001.
- Young MFD. Introduction: knowledge and control. In: Young MFD (org.). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. 6ed. Londres: Collier Macmillan; 1980.
- Zanten A. Cultura da rua ou cultura da escola? *Educação e pesquisa* 2000; 26(1):23-52.

CONCLUSÃO

O ponto de partida do presente estudo foi a ideia de que o currículo e as práticas escolares, enquanto seleção da cultura profissional e expressão da cultura de cada escola, definem-se pela estrutura do espaço social em que ocorrem, a qual, ao reproduzir a ordem social historicamente constituída pela profissão, busca perpetuá-la, preservando a si mesma por meio de diversos mecanismos de conservação.

Inicialmente, a busca por subsídios que me permitissem avançar no processo de construção do objeto da pesquisa levou-me a produzir os dois primeiros artigos científicos que compõem o presente trabalho, recorrendo a temas do campo das Ciências da Educação - especificamente da Sociologia e da Antropologia que se lhe aplicam como fontes (Teixeira, 1957) - para aprender os conceitos e incorporar as categorias de percepção que me prepararam para a etapa empírica da investigação. Desta formação teórica prévia à entrada em campo, decorreram algumas reflexões esclarecedoras.

Do primeiro artigo, em que se discutem alguns fatores que interferem na tradução das políticas de formação odontológica emanadas do nível central do sistema educacional em práticas pedagógicas concretas no cotidiano dos cenários de ensino das escolas de Odontologia, derivou a percepção relativista de que o patrimônio cultural constituído historicamente pela profissão - e por cada escola - é tão ou mais legítimo que a prescrição curricular universalista pretendida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002); o que sugere que as discussões sobre políticas de formação profissional em Odontologia requerem considerar as questões sociais e culturais em torno das quais o currículo, no cotidiano da sala de aula, se efetiva. Com base neste argumento, advogava, já esse primeiro texto, pelo estudo das interações socioculturais no espaço escolar dos cursos de Odontologia, especialmente pela apreensão, como objeto de pesquisa, da cultura particular de cada escola e de seu efeito sobre o currículo.

Essa proposta de abordagem ao currículo e às práticas escolares ganhou robustez a partir do construto teórico apresentado no segundo artigo. Nele, o entendimento de que a realidade escolar é parte da realidade social (Baudelot, 1991) sustentou que estudar a escola, as interações socioculturais que nela se desenvolvem e as dinâmicas de força que lá

operam definições do que é legítimo ensinar e aprender é, de certo modo, estudar a própria sociedade e os mecanismos de preservação das relações de poder que a estruturam. A este ponto, os fundamentos teóricos levantados reiteravam o pressuposto inicial e, com ele, a percepção de que a apreensão da escola enquanto espaço social é essencial para uma compreensão mais realista acerca dos limites e possibilidades para consecução, na prática, de propostas de inovação curricular em um contexto de mudança como o que hoje se vive na educação odontológica. Isso levou-me a sugerir a adoção mais frequente dos estudos de caso etnográfico (André, 2005) como estratégia para se conhecer de perto as práticas escolares e as representações dos diversos agentes cujas culturas se entrecruzam no interior das escolas de Odontologia.

Considerando as reflexões teóricas precedentes, e indagando que estrutura social era ensinada aos estudantes como própria da Odontologia e que disposições lhes eram inculcadas, no decurso de sua socialização profissional, como inerentes à identidade que devem assumir como cirurgiões-dentistas, iniciei a etapa empírica da pesquisa, com o intuito de identificar, no contexto definido e localizado de uma escola de Odontologia, características do *habitus* profissional expressadas em seu currículo e descrever práticas escolares adotadas para sua comunicação e preservação.

Da investigação em campo resultou o relato etnográfico que, nesta tese, é apresentado nas duas partes que compõem seu terceiro e quarto artigos científicos. Neles foram descritos diversos aspectos da cultura da escola caso, a saber: sua história e os sentidos atribuídos à tradição e à ideia corrente de excelência escolar, os agentes e seus lugares na conformação do espaço social da escola, sua estrutura político-administrativa, os usos do tempo e do espaço físico na escola, o modelo curricular adotado e as rotinas que encerram os meios de transmissão dos conteúdos da cultura profissional aos alunos.

Tal descrição permitiu evidenciar que a estrutura do espaço social da escola, especificamente seu caráter departamental e a relação de força entre departamentos, realmente constitui o elemento sociocultural que maior influência exerce sobre seu currículo, por ser aquele que institucionaliza a alocação dos recursos - docentes, espaço físico e

tempo -, sustenta a divisão disciplinar dos conteúdos e explicita a hierarquia de valor entre os distintos subcampos do campo odontológico apresentados aos alunos no decurso de sua formação escolar.

Ao reproduzirem, no interior da escola, as divisões estruturantes do próprio campo, a departamentalização e a apresentação disciplinar dos conteúdos constituem forma eficaz de cumprimento, pela escola, da função de mantenedora da ordem simbólica da profissão, a ela atribuída por Freidson (1978). Fazem-no ensinando aos alunos que o saber odontológico - e a atuação do cirurgião-dentista, por consequência - é segmentado; que há disciplinas - ou especialidades - mais valorosas que outras; que a socialização profissional pressupõe a filiação a algum dos segmentos do saber que classificam agentes em grupos por “identidade étnica” (Bourdieu, 2007); e que esta filiação define, de antemão, a posição relativa que cada um ocupará no espaço social da corporação.

Em síntese, é possível concluir, com base nos achados de campo, que do extenso processo histórico de lutas simbólicas internas e externas (Goodson, 1995) que, através do tempo, definiu a seleção, decantação e cristalização (Forquin, 1992) daquilo que vale como conhecimento a ser transmitido (Young, 1980) na escola caso resultou um currículo por coleção (Bernstein, 1980), em que se ensinam conteúdos biomédicos e procedimentais que sustentam a execução de atos clínicos no âmbito diferenciado e delimitado (Bernstein, 1980) de determinadas especialidades odontológicas.

Concorrem para preservar este modo de socialização profissional diversos elementos da cultura da escola caso. Dentre os mecanismos de conservação observados destacam-se o consenso em torno da tradição e da excelência do ensino ali praticado; o elevado número de docentes egressos da própria instituição; a confluência do projeto de escolarização dos alunos com o estilo majoritariamente *profissional* dos professores; a conformação do espaço social escolar e o mapa da ocupação das posições de poder e representação que dela decorre; a distribuição e o uso do espaço físico e do tempo na escola; e, por fim, o enclausuramento das práticas escolares, por meio da progressiva circunscrição do universo de sociabilidade dos alunos (Zanten, 2000) e da restrição das atividades educativas a

situações desenvolvidas em cenários de ensino que asseguram a homologia entre as condições de produção e de operação do *habitus* que a escola transmite.

Ainda a título de reflexão conclusiva, e buscando atender àquele que, na introdução, indiquei como um objetivo próprio do conjunto conformado dos artigos - o qual, estando subliminal à leitura das partes componentes, fez-se intangível às conclusões parciais por elas apresentadas -, julgo pertinente tecer algumas considerações a respeito do processo de experimentação do modo particular de estudar currículos e práticas escolares em Odontologia proposto neste trabalho.

Sobre esse aspecto, é necessário salientar que estudar, em perspectiva socioantropológica, o currículo e as práticas desenvolvidas no contexto definido e localizado de uma escola de Odontologia - no caso a Faculdade de Odontologia da UFRJ - constituiu-se em um exercício esclarecedor, e que realizá-lo por meio de um estudo de caso etnográfico significou um desafio dos mais instrutivos.

Em que pesem os esforços empreendidos para a apropriação intelectual dos fundamentos que constituíram o construto teórico-metodológico do estudo - e, a partir deles, da perspectiva específica de contemplação do objeto em questão -, decerto os aspectos mais desafiadores de seu desenvolvimento foram enfrentados no decurso da etapa empírica da investigação e no subsequente trabalho de interpretação e textualização dos fenômenos socioculturais observados.

Em campo, dentre as muitas preocupações, o esforço para desnaturalizar os fenômenos que se operavam no cotidiano da escola constitui-se uma das maiores. Tornar exótico o familiar (Velho, 1978) requereu, além do permanente questionamento reflexivo acerca de minhas reais possibilidades de ver e ouvir (Oliveira, 1998) enquanto observador nativo, a adoção de certas estratégias para validação dos registros tomados e das interpretações propostas, as quais encontram-se descritas na seção referente aos aspectos metodológicos e na introdução do terceiro artigo científico que compõe esta tese. Estranhar o ocorrente - o vocabulário nativo, inclusive - consistiu uma exigência metodológica que me

permitiu identificar manifestações da cultura da escola, em primeira vista ocultas sob a naturalidade ilusória que minhas categorias de percepção determinavam ao início do estudo.

Aliás, partindo da premissa de que não cabe aos etnógrafos julgar as culturas, mas descrevê-las, foi mister operar constante vigilância por esta atitude relativista, desde a etapa empírica, mas, principalmente, durante o exercício de “trazer os fatos observados - vistos e ouvidos - para o plano do discurso” (Oliveira, 1998:25). Por meio desta atitude, pretendi salvaguardar a escrita contra juízos valorativos que pudessem decorrer de eventuais comparações do currículo e das práticas observadas na escola caso com os ideais universalistas apregoados pela atual política de formação odontológica. Afinal, em perspectiva etnográfica, culturas não são certas ou erradas; são o que são, tão somente.

Não que defenda, aqui, os textos etnográficos como isentos de valores ou absolutamente objetivos. Trata-se, apenas, de reconhecer que a contribuição maior que este estudo pode prestar não está no julgamento da adequação curricular da escola caso às exigências jurídico-formais contemporâneas, mas na identificação de aspectos da sua cultura institucional e dos modos como estes estruturam seu currículo e suas práticas escolares, pois disso, sim, deriva um diagnóstico quiçá útil aos que respondem pela gestão e pela execução destes.

As dificuldades concernentes à relativização e à desnaturalização dos fenômenos, somadas à necessidade, que tive, de aprender a lidar com um modo menos estruturado de coletar dados, com a ambiguidade que a polifonia gerava, com a abertura e a flexibilidade do plano de trabalho desenvolvido e com outras peculiaridades do método etnográfico que André (2005) já destacara, não foram suficientes para caracterizar a inadequação da aplicação deste método ao estudo do objeto em questão; opção que se mostrou tanto exequível quanto produtiva.

O labor no empreendimento foi recompensado diante da amplitude e da consistência dos achados de campo, os quais, interpretados à luz do referencial teórico adotado, permitiram identificar as bases sociais que definem o currículo e as práticas da escola caso e, também, os mecanismos de conservação cultural que nela operam a perpetuação de

determinado *habitus* nas novas gerações de cirurgiões-dentistas, preservando, por meio dele, a própria ordem social historicamente constituída pela profissão.

Dentre os diversos aprendizados que a aplicação de um enfoque sociocultural para o estudo do currículo e das práticas da escola caso possibilitou, um precisa ser destacado à conclusão deste percurso investigativo, pela relevância que assume no contexto socioprofissional contemporâneo: mudanças curriculares requerem mudanças sociais.

Ainda que na presente tese não residam intenções prescritivas, não poderia terminá-la sem ressaltar, com base no construto teórico-metodológico estudado e nas evidências empíricas obtidas, que um currículo não se modifica sem que se altere a estrutura do espaço social em que ele é praticado; sem que se intervenha na distribuição do poder simbólico entre os agentes que conformam este espaço; e, sobretudo, sem que se rompa com a homologia entre as condições de produção e de operação do *habitus* profissional que a escola transmite. Todo o exposto nos quatro artigos que compõem este trabalho concorre para sustentar que estas não são ações que se deem por deliberação, mas, sim, em consequência de lutas simbólicas pela conservação ou transformação da estrutura social que as define.

Neste sentido, e por fim, é preciso lembrar, com Bourdieu (2007:150), que “o mundo social é, em grande parte, aquilo que os agentes fazem em cada momento”, e que “eles não têm probabilidades de o desfazer e de o refazer a não ser na base de um conhecimento realista daquilo que ele é e daquilo de que nele são capazes em função da posição nele ocupada”. Por isso, se a presente tese puder ofertar ao menos parte deste conhecimento aos agentes da escola caso, então ela terá valido todo o esforço de sua construção.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

ABENO - Associação Brasileira de Ensino Odontológico. Termo de referência para o subtema 2. 43ª Reunião da Associação Brasileira de Ensino Odontológica. Porto Alegre, 2008.

Almeida AM. Um colégio para a elite paulista. In: Almeida AM, Nogueira AM. A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes; 2003.

Alves N. O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: Dp&A; 1998.

André MEDA. Etnografia da prática escolar. 12ed. Campinas: Papyrus; 2005.

Arouca R. Breve histórico ilustrado da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. São Paulo: Grupo Editorial Nacional: Santos; 2008.

Arouca R, Machado M. Considerações teórico-metodológicas para o estudo de escolas e currículos em Odontologia. 2009 [a ser submetido].

Arouca R, Machado MH. O que se ensina aos futuros cirurgiões-dentistas: um estudo de caso etnográfico sobre currículo e práticas escolares em Odontologia – Parte I. 2009a [a ser submetido]

Arouca R, Machado M. Das políticas de formação às salas de aula: reflexões sobre a questão curricular em Odontologia. Revista Brasileira de Odontologia 2007; 64(3-4): 274-78.

Arouca R, Rego STA, Machado MH. O papel da escola na educação moral de estudantes de Odontologia. Revista Brasileira de Odontologia 2008; 65(2):211-215.

Baudelot C. A Sociologia da Educação: para quê? Teoria e Educação 1991; 3:29-42.

Berger PL, Luckmann T. A construção social da realidade: tratado de Sociologia do conhecimento. 22ed. Petrópolis: Vozes; 2002.

Bernstein B. On the classification and framing of educational knowledge. In: Young MFD. Knowledge and Control: new directions for the sociology of education. 6ed. Londres: Collier Macmillan; 1980.

Bourdieu P. O Poder Simbólico. 10ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2007.

Bourdieu P. Os três estados do capital cultural. In: Nogueira MA, Catani A (org.). Escritos de Educação. 3.ed. Petrópolis: Vozes; 2001.

Bourdieu P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus; 1996.

Bourdieu P. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero; 1983.

Brandão Z. A produção das elites escolares. Educação On-line 2006; 2:1-14.

Brandão Z, Martinez ME. Elites escolares e capital cultural. Boletim SOCED PUC-Rio 2006.

Brasil. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Censo dos Grupos de Pesquisa – ano 2006. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/censos/>. Acesso em 31 de março de 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório de Curso ENADE 2007: Odontologia UFRJ. Brasília: MEC; 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial da União 19 de abril de 2007; Seção 1:6.

Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. A aderência dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Odontologia às Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Saúde; 2006.

Brasil. Ministério da Saúde. Pró-Saúde: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde. Brasília: Ministério da Saúde: Ministério da Educação; 2005.

Brasil. Resolução CFE/CES 3/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Odontologia. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1:10.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fuentes Catalano (org.). Rio de Janeiro: Destaque; 1997.

Brasil, Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8080.pdf>

Brasil. Resolução CFE 4/1982, de 3 de setembro de 1982. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de odontologia. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de setembro de 1982. Seção 1:3.

Brasil. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. In: Carvalho GI (org.). Ensino Superior. 4ed, Rio de Janeiro: Editora do Autor; 1973.

Brasil. Decreto nº 20.865, de 28 de dezembro de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional; 1932.

Canário R. Os estudos sobre a escola. In: Barroso J. (org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora; 1996.

Candau VM. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Educação & Sociedade 2000; 21:79-83.

Cardoso SMV. A formação do dentista no século XXI: a pesquisa como princípio pedagógico. Revista da ABENO 2007; 7: 54-57.

Carvalho JJ de, Segato RL. Uma proposta de cotas e ouvidoria para a Universidade de Brasília. Brasília: UNB; 2002.

Catani AMC, Oliveira JF de, Dourado LF. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Educação & Sociedade 2001; 22:67-83.

Charlot B (org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed; 2001.

Charlot B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed; 2000.

Chervel A. La culture scolaire: une approche historique. Paris: Belin; 1998.

Coimbra MC. Tensão ou oposição entre ciência e política na pós-graduação? Um falso problema? *Psicol. Soc.* [online] 2004; 16(1): 86-97.

Coll Salvador C, Alemay IG, Martí E, Majós TM, Mestres MM, Goñi JO, Gallart IS, Giménez EV. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.

Cordioli OFG, Batistan N. A graduação em Odontologia na visão de egressos : propostas de mudanças. *Revista da ABENO* 2007; 7: 88-95.

Costa Neto OC. Construção de um modelo curricular para o curso de graduação em Odontologia a partir dos paradigmas estruturais e conjunturais contemporâneos [dissertação]. Universidade Federal de Uberlândia; 2006.

Costa RAH. História do ensino da Odontologia no Brasil [dissertação]. Universidade Federal Fluminense; 1999.

Coulangéon P. Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: lê modele de la distinction est-il (vraiment) obsolete? *Sociologie et Sociétés* 2004; 36(1): 59-85.

Crepaldi MLS. Avaliação e reorganização curricular: uma experiência no curso de Odontologia [tese]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2007.

Cruvinel LMCM. A atual reforma do ensino superior brasileiro e os desafios para o docente universitário [dissertação]. Universidade de São Paulo; 2007.

DaMatta R. Exercícios de coluna. *O Globo* 20 de maio de 2009; 84(27680):7.

Da Matta R. O ofício do etnólogo ou como ter “anthropological blues”. In: Nunes E. de O. A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e mito na investigação social. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

Dauster T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: Brandão Z. (org). *A crise dos paradigmas e a Educação*. 9 ed. São Paulo: Cortez; 2005.

Dauster T. Um outro olhar: entre Antropologia e Educação. *Caderno CEDES* 1997; 18(43):38-45

Dayrell J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG; 1996.

De Carli G. Formação docente e educação odontológica: uma perspectiva em construção [dissertação]. Universidade Luterana do Brasil; 2007.

Demo P. *Educar pela pesquisa*. 3.ed. Campinas: Autores Associados; 1998.

Ditterich RG, Portero PP, Schmidt LM. A preocupação social nos currículos de Odontologia. *Revista da ABENO* 2007; 7:58-62.

Dubar C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

Dubet F, Martuccelli D. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil; 1996.

Dubet F. *A sociologia da experiência*. Porto: Porto Editora; 1994.

Dubet F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie* 1994a; 35: 511-532.

Dubet F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa* 2004; 34(123): 539-555.

Escolano A. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación* 1992; 298:55-79.

Farias Filho LM de, Vago TM. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: Vidal DG, Hilsdorf MLS (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP; 2001.

Fávero MLA. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço [mimeo]. Faculdade de Educação da UFRJ; 1993.

Feuerwerck L, Almeida M. Diretrizes Curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! *Revista da ABENO* 2004; 4:14-16.

Foresti MCPP. Ação docente e desenvolvimento curricular. *Revista da ABENO* 2000; 1:13-16.

Forquin J. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade* 2000; 21: 47-70.

Forquin J. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas;1993.

Forquin J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação* 1992; 5:28-49.

Freidson E. *Profession of medicine: a study of the sociology of applied knowledge*. Chicago: University of Chicago Press; 1978.

Geertz C. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; 2002.

Geertz C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC; 1989.

Gil AC. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas; 1995.

Gimeno Sacristán J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.

Gomes R. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora;1996.

Goodson IF. *Currículo: teoria e história*. 7.ed. Petrópolis: Vozes; 1995

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de População e Indicadores Sociais. *Pesquisa sobre assistência médico-sanitária*. Rio de Janeiro: IBGE; 2006.

Julia D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* 2001; 1: 9-41.

Justino LM, Mayeama MA, Bueno RN. Desenvolvendo competências específicas das diretrizes curriculares nacionais em Odontologia: uma proposta. Revista da ABENO 2008; 8:58.

Lahire B. Reprodução ou prolongamentos críticos? Educação & Sociedade 2002; 23 (78): 37-55.

Lakatos EM, Marconi MA. Fundamentos de Metodologia Científica. 3.ed. São Paulo: Atlas; 1991.

Lemos CLS. A implantação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. Revista da ABENO 2005; 5:80-85.

Machado MH. Os médicos e sua prática profissional: as metamorfoses de uma profissão [tese]. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro; 1996.

Mafra L de A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: Zago N, Carvalho MP, Vilela RAT. (org). Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DPA; 2003.

Manfredini MA, Botazzo C. Tendências da indústria de equipamentos odontológicos no Brasil entre 1990 e 2002: notas prévias. Ciência e Saúde Coletiva 2006; 11(1):169-177.

Matos IBM. Expectativas do exercício profissional de graduandos em odontologia [tese]. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; 2005.

Mauss M. Les techniques du corps. Journal de Psychologie 1936; 32(3-4). Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques>.

Mauss M. L'expression obligatoire des sentiments (rituels oraux funéraires australiens). Journal de Psychologie 1921; 18. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques>.

Mehry E. Crise do modo de se produzir saúde: uma discussão do modelo assistencial e o trabalho médico no Brasil. Campinas: Mímeo; 1997.

Mellouki M, Gauthier C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Educação e Sociedade 2004; 5: 537-71.

Melo e Cunha R de. Memória dos ressentimentos: a luta armada através do cinema brasileiro dos anos 1980 e 1990 [tese]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; 2007.

Menezes JDV de. Profissão e educação odontológicas. Fortaleza: Unifor; 1992.

Minayo MC de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec; 2004.

Minayo MC de S. (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 11.ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

Moreira AFB. Currículo, diferença cultural e diálogo. Educação & Sociedade 2002; 22:15-38.

Moreira AFB. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. Cadernos de Pesquisa 2002; 117:81-101.

Morgan G. Imagens da organização. São Paulo: Atlas; 1996.

Morita M C, Kriger L. Termo de Referência para as Oficinas de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Odontologia / Projeto de Cooperação Técnica. Brasília: OPAS/MS/ABENO; 2005.

Morita M C, Kriger L. Mudanças nos cursos de Odontologia e a interação com o SUS. Revista da ABENO 2004; 4:17-21.

Morosini MC. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: Leite DBC, Morosini MC. Universidade futurante. Campinas: Papirus, 1997.

Moysés SJ. Políticas de saúde e formação de recursos humanos em Odontologia. Revista da ABENO 2004; 4:30-37.

Nogueira MA. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. Revista Brasileira de Educação 2004; 26:133-144.

Nóvoa A. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa A (org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote; 1992.

Nuto SAS, Noro LRA, Cavalsina PG, Costa ICC, Oliveira AGRC. O processo ensino-aprendizagem e suas conseqüências na relação professor-aluno-paciente. Ciência e Saúde Coletiva 2006; 11(1):89-96.

Oliveira OV, Destro D de S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. Revista Brasileira de Educação 1999; 28:140-151.

Oliveira RC. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: Oliveira RC de (org.). O trabalho do antropólogo. 2.ed. São Paulo: UNESP: Paralelo 15; 1998.

Ortiz R. (org.). Pierre Bourdieu - Sociologia. São Paulo: Ática; 1994.

Paula LM, Bezerra AB. A estrutura curricular dos Cursos de Odontologia no Brasil. Revista da ABENO 2003; 3:7-14.

Peirano MGS. A análise antropológica de rituais. Brasília: UNB; 2000.

Pérez Gómez AI. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed; 2001.

Perrenoud P. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed; 1999.

Perri de Carvalho AC. Educação e saúde em Odontologia: ensino da prática e prática do ensino. São Paulo: Santos; 1995.

Queiroz MG. O ensino da Odontologia no Brasil: concepções e agentes [tese]. Goiânia: UFG; 2006.

Ribeiro SL. Espaço escolar: um elemento (in)visível do currículo. Sitientibus 2004; 31:103-118.

Rivière C. Os ritos profanos. Petrópolis: Vozes; 1997.

Rocha GWF. A Faculdade de Medicina da UFRJ: da Praia Vermelha à Ilha do Fundão - o(s) sentido(s) da mudança. [Tese]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; 2003.

Rocha SRT. O professor de Odontologia e os paradigmas inovadores da Educação [dissertação]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná; 2006.

Rodolpho AL. Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica. Estudos Teológicos 2004; 44(2):138-146.

Ronzani TM. A reforma curricular nos cursos de saúde: qual o papel das crenças? Revista Brasileira de Educação Médica 2007; 31:38-43.

Santos CM. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. Educação e Sociedade 2003; 24(83): 627-641.

Secco LG, Pereira MLT. A profissionalização docente e os desafios político-estruturais dos formadores em Odontologia. Revista da ABENO 2004; 4:22-28.

Senna MIB, Lima MLR. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino de graduação em Odontologia: uma análise dos artigos publicados na Revista da Abeno, 2002-2006. Revista da ABENO 2008; 8:58-59.

Silva TT. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. Educação & Sociedade 2000; 21: 71-78.

Sirota R. A sala de aula : um conjunto desesperadamente vazio ou desesperadamente cheio? In : Forquin, JC. (org.). Sociologia da educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes; 1995.

Souza RF de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). Educação e Pesquisa 1999; 25(2):127-143.

Souza SML. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa 2003; 119:175-190.

Sposito MP, Galvão I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. Perspectiva 2004; 22(2):345-380.

Teixeira A. Ensino superior no Brasil : análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV; 1989.

Teixeira A. Ciência e arte de educar. Educação e Ciências Sociais 1957; 2:5-22. <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>. (acessado em 06/fev/2008).

Teixeira A. Sobre a proposta do MEC para mudanças no exame vestibular (entrevista concedida a Demétrio Weber). O Globo 7 de abril de 2009; 84(27637):10.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório de informações socioculturais – candidatos classificados. Rio de Janeiro: UFRJ; 2008.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Resolução do Conselho de Ensino de Graduação n° 2/2003. Instrui normas básicas para formulação do Projeto Pedagógico e organização curricular dos cursos de Graduação da UFRJ. Boletim da UFRJ 8 de abril de 2003; 7:4-5.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Regimento geral. Rio de Janeiro: UFRJ; 2005.

Veiga Neto A, Vinao AF, Escolano A. Espaço, currículo e subjetividade: a arquitetura como programa. 2ed. Rio de Janeiro: Dp&A; 2001.

Velho G. Cultura popular e sociedade de massas. In : Velho G. Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro : Jorge Zahar ;1994.

Velho G. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In: Velho G (org.). O desafio da cidade: novas perspectivas da Antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Campus; 1980.

Velho G. Observando o familiar. In: Nunes E. de O. A aventura sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e mito na investigação social. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

Viéguas LS. Reflexões sobre pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. Diálogos Possíveis 2007; 9:101-123.

Young MFD (org.). Knowledge and Control: new directions for the sociology of education. 6.ed. Londres: Collier Macmillan, 1980

Young MFD. Introduction: knowledge and control. In: Young MFD (org.). Knowledge and Control: new directions for the sociology of education. 6ed. Londres: Collier Macmillan; 1980.

Young MFD. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: Young MFD (org.). Knowledge and Control: new directions for the sociology of education. 6ed. Londres: Collier Macmillan; 1980a.

Zanten A. Cultura da rua ou cultura da escola? Educação e pesquisa 2000; 26(1):23-52.

Zanten A van. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da Sociologia da Educação na França e na Inglaterra. Revista Brasileira de Educação 1999; 12:48-58.

Zilbovicius C. Implantação das diretrizes curriculares para cursos de graduação em Odontologia no Brasil: contradições e perspectivas [tese]. Universidade de São Paulo; 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

Parecer nº 4/2008 do Comitê de Ética
em Pesquisa da ENSP/Fiocruz.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz
Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
Comitê de Ética em Pesquisa



Rio de Janeiro, 27 de março de 2008.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – CEP/ENSP, constituído nos Termos da Resolução CNS nº 196/96 e, devidamente registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, recebeu, analisou e emitiu parecer sobre a documentação referente ao Protocolo de Pesquisa, conforme abaixo, discriminado:

PROTOCOLO DE PESQUISA CEP/ENSP - Nº 04/08
CAAE: 008.0.031.000-08

Título do Projeto: “Cultura docente e currículo em odontologia”

Classificação no Fluxograma: Grupo III

Pesquisador Responsável: Rafael Arouca Höfke Costa

Orientadora: Maria Helena Machado

Instituição onde se realizará: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca-ENSP/Fundação Oswaldo Cruz

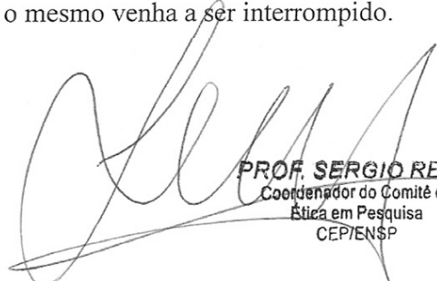
Data de recebimento no CEP-ENSP: 18 / 02 / 2008

Data de apreciação: 05 / 03 / 2008

Parecer do CEP/ENSP: Aprovado.

Ressaltamos que a pesquisadora responsável por este Protocolo de Pesquisa deverá apresentar a este Comitê de Ética um relatório das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (*item VII.13.d., da resolução CNS/MS Nº 196/96*) de acordo com o modelo disponível na página do CEP/ENSP na internet.

Esclarecemos, que o CEP/ENSP deverá ser informado de quaisquer fatos relevantes (incluindo mudanças de método) que alterem o curso normal do estudo, devendo a pesquisadora justificar caso o mesmo venha a ser interrompido.


PROF. SERGIO REGO
 Coordenador do Comitê de
 Ética em Pesquisa
 CEP/ENSP

ANEXO 2

Autorização concedida pela Direção da escola caso para realização da pesquisa.

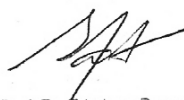



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

No exercício do cargo de Diretor da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, considerando a relevância e a utilidade do estudo proposto no projeto de tese de doutorado intitulado "CULTURA DOCENTE E CURRÍCULO EM ODONTOLOGIA", de autoria e responsabilidade do Prof. Rafael Arouca Höfke Costa, autorizo sua realização nesta Instituição, desde que comprovada sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa responsável.

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 2008


 Prof. Dr. Ednilson Perangaba Costa
Dir. da Fac. de Odontologia / UFRJ
SIAPE 0368736

ANEXO 3

Roteiro de observação empregado.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

| | |
|--------------------------------|---|
| Aulas teóricas e laboratoriais | <ul style="list-style-type: none"> •Arquitetura •Equipamentos •Uniformes •Procedimentos operacionais •Normas acadêmicas •Rituais (nas relações docente-discente) •Relações hierárquicas e formação de grupos •Técnicas corporais •Estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação •Valoração de conteúdos |
| Aulas clínicas | <ul style="list-style-type: none"> •Arquitetura •Equipamentos •Uniformes •Procedimentos operacionais •Normas acadêmicas •Rituais (nas relações docente-discente, discente-paciente e docente-paciente) •Relações hierárquicas e formação de grupos •Técnicas corporais •Estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação •Valoração de conteúdos |
| Reuniões docentes | <ul style="list-style-type: none"> •Arquitetura – disposição das pessoas •Rituais (procedimentos e normas operacionais) •Relações hierárquicas e formação de grupos •Valoração de temas |
| Momentos de dispersão | <ul style="list-style-type: none"> •Arquitetura •Equipamentos •Uniformes •Rituais (quem faz o quê e como) •Formação de grupos de afinidade •Técnicas corporais |

ANEXO 4

Matriz curricular vigente na escola caso
no período da realização do levantamento de campo.

FACULDADE DE ODONTOLOGIA
CURSO DE ODONTOLOGIA
PRIMEIRO PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITOS | C.H.G. | | REQUISITOS |
|--------|-------------------------|----------|--------|------|------------|
| | | | TEO | PRAT | |
| BMA121 | Anatomia O I | 5 | 30,0 | 90,0 | |
| BMH105 | Histologia O I | 5 | 45,0 | 60,0 | |
| BMH111 | Embriologia O I | 1 | 15,0 | 0,0 | |
| BMQ111 | Bioquímica O | 4 | 30,0 | 60,0 | |
| FCS118 | Sociol. e Antropologia | 2 | 30,0 | 0,0 | |
| IBG228 | Genet. Evol Odontologia | 2 | 30,0 | 0,0 | |
| IPG111 | Psicologia I CB | 3 | 45,0 | 0,0 | |
| ODSX01 | Trab de Campo Odonto | 1 | 0,0 | 45,0 | |

| | |
|--------------------------|-----------|
| TOTAL DE CRÉDITOS | 23 |
|--------------------------|-----------|

SEGUNDO PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITOS | C.H.G. | | REQUISITOS |
|--------|-------------------------------|----------|--------|------|---------------|
| | | | TEO | PRAT | |
| BMA128 | Anatomia O II | 5 | 30,0 | 90,0 | |
| BMB202 | Fisiologia O | 6 | 60,0 | 60,0 | |
| BMH114 | Histologia O II | 4 | 45,0 | 30,0 | Histologia I |
| BMH117 | Embriologia O II | 1 | 15,0 | 0,0 | Embriologia I |
| ODS251 | Odontologia Social | 3 | 30,0 | 30,0 | |
| ODT232 | Morfologia e Escultura Dental | 2 | 15,0 | 45,0 | Anatomia I |

| | |
|--------------------------|-----------|
| TOTAL DE CRÉDITOS | 21 |
|--------------------------|-----------|

TERCEIRO PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITOS | C.H.G. | | REQUISITOS |
|--------|--------------------------------|----------|--------|------|------------------------------------|
| | | | TEO | PRAT | |
| BMF229 | Farmacologia O | 3 | 30,0 | 30,0 | Fisiologia -P Bioquímica -P |
| BMP214 | Parasitologia O | 2 | 15,0 | 30,0 | Anatomia I-P Histologia I-P |
| FMP212 | Processos Patológicos Gerais O | 2 | 30,0 | 15,0 | Anatomia II -P Histologia II -P |
| IMW238 | Microbiologia e Imunologia O | 9 | 90,0 | 90,0 | Bioquímica |
| ODC321 | Dentística Operat (Lab) I | 5 | 30,0 | 90,0 | ODT232-P |
| ODT231 | Materiais Dentários | 4 | 30,0 | 60,0 | |

| | |
|-------------------|----|
| TOTAL DE CRÉDITOS | 25 |
|-------------------|----|

QUARTO PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITOS | C.H.G. | | REQUISITOS |
|--------|----------------------------|----------|--------|------|-------------------------------|
| | | | TEO | PRAT | |
| ODC323 | Periodontia (Lab) I | 2 | 15,0 | 30,0 | IMW238-P |
| ODC421 | Dentist. Operat (Lab) II | 2 | 15,0 | 45,0 | ODC321-C ODT231-P |
| ODC425 | Cirurgia Oral I | 2 | 15,0 | 30,0 | BMF229-P BMA128-P |
| ODP311 | Radiologia Oral | 3 | 30,0 | 30,0 | BMA128-P ODT232-P |
| ODP312 | Estomatologia I | 1 | 15,0 | 45,0 | BMA128-P |
| ODP314 | Patologia Oral I | 3 | 30,0 | 30,0 | FMP212-P IBG228-P BMH117-P |
| ODT332 | Protese Remov. (Lab) I | 4 | 15,0 | 90,0 | ODT231-P |
| ODWX01 | Atenção Primária em Odonto | 1 | 0,0 | 45,0 | ODSX01- P |

| | |
|-------------------|----|
| TOTAL DE CRÉDITOS | 17 |
|-------------------|----|

QUINTO PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITOS | C.H.G. | | REQUISITOS |
|--------|---------------------------------|----------|--------|------|-------------------------------|
| | | | TEO | PRAT | |
| ODC322 | Endodontia I | 4 | 15,0 | 90,0 | ODC321-P ODP311-P |
| ODC422 | Dentística Operat (Cli)III | 2 | 15,0 | 45,0 | ODC321-P BMF229-P |
| ODC424 | Periodontia (Terapeutica) II | 2 | 15,0 | 45,0 | ODC323-P ODP314-P |
| ODC427 | Cirurgia Oral II | 2 | 15,0 | 45,0 | ODC425-P ODP311-P |
| ODP414 | Patologia Oral II | 3 | 30,0 | 45,0 | ODP314-P ODP311-P BMP214-P |
| ODS351 | Deontologia Odontologica | 1 | 15,0 | 0,0 | |
| ODT433 | Protese Removível II | 4 | 30,0 | 90,0 | ODT332-P |

| | |
|-------------------|----|
| TOTAL DE CRÉDITOS | 18 |
|-------------------|----|

SEXTO PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITOS | C.H.G. | | REQUISITOS |
|--------|-----------------------------------|----------|--------|------|-------------------|
| | | | EO | PRAT | |
| ODC423 | Endodontia (Terapeutica) II | 2 | 15,0 | 45,0 | ODC322-P ODC422-P |
| ODC426 | Dentística Operat (Clinica) IV | 2 | 15,0 | 45,0 | ODC421-P ODP312-P |
| ODC521 | Cirurgia Oral e Maxilo Facial | 1 | 15,0 | 15,0 | ODC427-P |
| ODO441 | Ortodontia | 5 | 30,0 | 90,0 | ODP314-P |
| ODP413 | Estomatologia II | 2 | 15,0 | 45,0 | ODP312-P ODP414-P |
| ODS451 | Odontologia Preventiva | 3 | 30,0 | 30,0 | ODS251-P ODP414-P |
| ODT434 | Protese Fixa I | 2 | 15,0 | 45,0 | ODC421-P ODT435-C |
| ODT435 | Enc.Progres-Oclusão | 2 | 15,0 | 45,0 | ODT232-P |

| | |
|-------------------|----|
| TOTAL DE CRÉDITOS | 19 |
|-------------------|----|

SÉTIMO PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITOS | C.H.G. | | REQUISITOS |
|--------|--------------------------------|----------|--------|-------|----------------------------|
| | | | TEO | PRAT | |
| ODCU01 | Clinica Integ em Odontologia I | 5 | 0,0 | 240,0 | ODC426-P ODC424-P ODC423-P |
| ODO541 | Odontopediatria I | 3 | 15,0 | 90,0 | ODO441-P ODC426-P |
| ODT531 | Protese Fixa II | 4 | 30,0 | 90,0 | ODT434-P ODC426-P |

| | |
|-------------------|----|
| TOTAL DE CRÉDITOS | 12 |
|-------------------|----|

OITAVO PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITOS | C.H.G. | | REQUISITOS |
|--------|--------------------------------|----------|--------|-------|-------------------|
| | | | TEO | PRAT | |
| DCC002 | Disc Comp de Escolha Condic | 2 | 30,0 | 0,0 | |
| ODCU02 | Clinica Integ Odontologia II | 5 | 0,0 | 240,0 | ODCU01-P ODP413-P |
| ODS551 | Odontologia Legal | 2 | 15,0 | 30,0 | ODS351-P ODT531-C |
| ODS553 | Orient Profissional em Odontol | 2 | 15,0 | 30,0 | ODS451-P ODS551-C |
| ODWU01 | Estagio Superv em Odontologia | 2 | 0,0 | 120,0 | ODCU01-C |

| | |
|-------------------|----|
| TOTAL DE CRÉDITOS | 13 |
|-------------------|----|

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES (CONDICIONADA)

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITOS | C.H.G. | | REQUISITOS |
|---------|--|----------|--------|-------|--------------------------------------|
| | | | TEO | PRAT | |
| ODC520 | Periodontia III | 2 | 15,0 | 45,0 | ODC424-P |
| ODO542 | Odontopediatria II | 4 | 15,0 | 135,0 | ODO541-P |
| ODS501 | Informatica em Odonto | 2 | 15,0 | 30,0 | ODCU01-P |
| ODC524 | Endodontia III | 6 | 45,0 | 90,0 | |
| ODS001 | Intr. à Pesquisa Cient. em Odontologia Legal | 2 | 40,0 | 0,0 | ODS351 - P |
| ODS002 | Intr. à Pesquisa Cient. em Odontologia Preventiva | 2 | 40,0 | 0,0 | ODS251 - P |
| ODC001 | Disfunção Mastigatória | 2 | 20,0 | 60,0 | ODC423- P ODC424 -P ODC426 - P |
| ODT001 | Orient. Acad. em Matérias Dentárias e Prótese (opcional) | 2 | 30 | 0,0 | ----- |
| ODT 534 | Odontogeriatría | 2 | 30,0 | 0,0 | ODCU 01 ODT 434 ODT 531 |
| OD0544 | Promoção de Saúde em Crianças Portadoras de Necessidades Especiais | 3 | 30,0 | 45,0 | ODO541 -P |

| | |
|----------------------------------|---|
| TOTAL DE CRÉDITOS A SER CUMPRIDO | 2 |
|----------------------------------|---|

ANEXO 5

Proposta de nova matriz curricular que se encontrava em debate na escola caso no período da realização do levantamento de campo

1º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|---------------|--------------|----------------|----------------------------|--|-------------------|
| BMA 121 | ANATOMIA I | 5 | | | |
| BMA 105 | HISTOLOGIA I | 5 | | | |
| BMQ 111 | BIOQUÍMICA | 4 | | | |
| | EMBRIOLOGIA | 2 | | | |
| | SOCIOLOGIA | 2 | | | |
| ODSX01 | TRAB. CAMPO | 2 | | | |
| | | 20 | | | |

2º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|---------------|---------------------------|----------------|----------------------------|--|-------------------|
| BMA 128 | ANATOMIA II | 5 | | | |
| BMH 114 | HISTOLOGIA II | 5 | | | |
| BMB 202 | FISIOLOGIA | 5 | | | |
| IBG 228 | GENÉTICA | 2 | | | |
| | IMUNOLOGIA | 4 | | | |
| ODT 232 | MORF. E ESC.DENTAL | 3 | | | |
| | METODOLOGIA CIENTÍFICA | 4 | | | |
| | | 27 | | | |

3º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|---------|-----------------------|---------|--------------------|--|------------|
| | CARIOLOGIA | 2 | | | |
| BMF 229 | FARMACOLOGIA | 4 | | | |
| ODS 251 | O. SOCIAL | 3 | | | |
| | MICROBIOLOGIA ORAL | 5 | | | |
| BMP 214 | PARASITOLOGIA | 3 | | | |
| FMP 212 | PROC. PAT. GERAIS | 4 | | | |
| | | 21 | | | |

4º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|---------|-------------------------|---------|--------------------|--|------------|
| | ANESTESIOLOGIA | 2 | | | |
| ODP 312 | ESTOMATO I | 3 | | | |
| ODP 314 | PATOLOGIA ORAL I | 3 | | | |
| ODT 435 | ENC. PROG. - OCLUSÃO | 4 | | | |
| ODP 311 | RADIOLOGIA ORAL | 4 | | | |
| ODT 231 | MATERIAIS DENTÁRIOS | 4 | | | |
| | DENTISTICA | 8 | | | |
| | EXTRAMURO | 4 | | | |
| | | 32 | | | |

5º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|---------|---------------------------|---------|--------------------|--|------------|
| ODC 425 | CIRURGIA I | 2 | | | |
| ODC 322 | ENDODONTIA I | 6 | | | |
| ODC 323 | PERIODONTIA I | 6 | | | |
| ODP 413 | ESTOMATO II | 3 | | | |
| ODP414 | PATOLOGIA ORAL II | 3 | | | |
| ODS 451 | ODONTOLOGIA PREVENTIVA | 3 | | | |
| | BIOSSEGURANÇA | 2 | | | |
| ODT 434 | PRÓTESE FIXA | 6 | | | |
| | EXTRAMURO | 2 | | | |
| | | 33 | | | |

6º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|---------|-------------------------|---------|--------------------|--|------------|
| ODC 427 | CIRURGIA II | 2 | | | |
| | CIRURGIA CLÍNICA | 4 | | | |
| | CLÍN. INT. I | 8 | | | |
| | PRÓTESE REM. PARCIAL | 4 | | | |
| | PRÓTESE REM. TOTAL | 4 | | | |
| | EXTRA - MURO | 2 | | | |
| | | 26 | | | |

7º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|---------|------------------------|---------|--------------------|--|------------|
| | CLÍN. INT. II | 16 | | | |
| | EMERGÊNCIAS MÉDICAS | 2 | | | |
| | PSICOLOGIA | 4 | | | |
| ODS 351 | DEONTOLOGIA | 1 | | | |
| | EXTRAMURO | 2 | | | |
| | ANTROPOLOGIA | 1 | | | |
| | | 26 | | | |

8º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|---------|----------------------|---------|-----------------------|--|------------|
| | CLÍN INT. III | 14 | | | |
| | IMPLANTODONTIA | 2 | | | |
| ODC 521 | C.B.M.F. | 1 | | | |
| ODO441 | ORTODONTIA | 6 | | | |
| ODO 541 | ODONTOPEDIATRIA I | 4 | | | |
| | EXTRAMURO | 2 | | | |
| | | 29 | | | |

9º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|---------|----------------------------|---------|--------------------|--|------------|
| | CLÍN. INT. IV | 14 | | | |
| | CLÍNICA PEDIATRICA | 6 | | | |
| ODS 553 | ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL | 2 | | | |
| ODS 551 | O. LEGAL | 2 | | | |
| | ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 1 | | | |
| | DISCIPLINA ELETIVA | 2 | | | |
| | EXTRAMURO | 2 | | | |
| | | 29 | | | |

10º PERÍODO

| CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | C.H.G. TEO PRAT | | REQUISITOS |
|--------|---------------------------|---------|--------------------|--|------------|
| | CLÍN INT. V | 14 | | | |
| | DISCIPLINA ELETIVA | 2 | | | |
| | TRABALHO DE CONCLUSÃO | 6 | | | |
| | ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 1 | | | |
| | EXTRAMURO | 2 | | | |
| | | 25 | | | |