

ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA

Fernanda Quaresma de Araújo

Professora do Centro Universitário Campos de Andrade.

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

f.quaresma@terra.com.br

Eliane Mimesse Prado

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

emimesse@bol.com.br

RESUMO

Analisam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Farmácia e seus respectivos referenciais teóricos fundadores. Apresentar-se-á uma breve discussão conceitual do currículo e seus determinantes históricos. Pretende-se estabelecer críticas sobre as teorias de currículo elencadas e seus pressupostos norteadores, a partir do paradigma linear tyleriano até o multiculturalismo. Tenciona-se relacioná-las com a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares no ensino farmacêutico contemporâneo. Faz-se um paralelo entre a concepção tecnicista, presente nas abordagens tradicionais, e a generalista, proposta para o ensino farmacêutico atual. Considera-se que a demonstração dessas concepções está submetida às várias perspectivas teóricas, como também aos diferentes momentos histórico-culturais.

Palavras-chave: Currículo, Diretrizes Curriculares, Farmácia.

ABSTRACT

The National Curricular Guidelines of the Pharmacy graduation courses and their main respective theorists are analyzed. A brief conceptual discussion about curriculum and its historical purposes are showed. This work intended to establish criticisms about the curriculum theories based on their guiding presupposed theories from Tyler's linear paradigm to Multiculturalism. We tried to relate them with the applicability of Curricular Guidelines in the contemporary pharmaceutical education. A parallel between the technicist conception present in traditional approaches and the generalist, proposal for the pharmaceutical education nowadays. The demonstration of these conceptions in relation to many theoretical perspectives is considered, the relation with their different cultural-historical moments.

Keywords: Curriculum, Curricular Guidelines, Pharmacy.

Recebido em maio de 2008

Aprovado para publicação em julho de 2008

ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA

Fernanda Quaresma de Araújo

Eliane Mimesse Prado

O objetivo deste artigo é tecer considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia. Procura-se identificar os pressupostos teóricos que as fundamentam, compreendendo a sua importância e suas implicações no contexto do ensino farmacêutico.

A formulação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9394 de dezembro de 1996, incitou os educadores às reflexões, levando a amplos debates e apontando que o ensino superior deve voltar-se para a formação integral do aluno. Essa lei contemplou a flexibilidade de modo a absorver transformações ocorridas nas diferentes fronteiras da ciência e entendendo a graduação como etapa inicial formal, que constrói a base para um permanente processo de educação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional extinguiu os currículos mínimos dos cursos de graduação e estabeleceu as Diretrizes Curriculares como responsáveis pelos rumos da formação superior.¹

Por quase duas décadas, a necessidade de reorientação no ensino de farmácia no Brasil vinha sendo debatida. Destacou-se, nesses debates, a delimitação de um perfil profissional, que além da qualificação técnica, deveria desempenhar um papel social. A promulgação da referida lei e a efervescência dos debates em torno de seus pressupostos culminaram com as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia, que foram promulgadas em 4 de março de 2002.²

Após a implantação das Diretrizes Curriculares aprovadas pela Secretaria de Ensino Superior, vinculada ao Ministério da Educação, os órgãos formadores têm se mobilizado para conseguir aproximar a formação do farmacêutico das inovações decorrentes do atual contexto político-econômico e cultural do país. Essa nova realidade apresenta a possibilidade e a necessidade de se efetivarem novas reflexões sobre o assunto.

Nesse sentido, para se interpretar as Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Farmácia é fundamental a compreensão prévia do objetivo geral das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação da área da saúde. Esse, por sua vez, antecedeu e elencou as bases que deveriam estar

¹ BRASIL. *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2*, de 19 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília/DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9

presentes em todos os cursos de graduação em Saúde, fundamentado no Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, de n.º 1.300, de 6 de novembro de 2001.³ Esse Parecer considera que o objetivo das Diretrizes Curriculares deve centrar-se na ação dos alunos, no que tange ao aprender a aprender. O conceito referido envolve outros, como o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. Esses conceitos prevêem a necessária capacitação dos profissionais da área da saúde, com devida autonomia e discernimento, de modo que se assegure a integralidade da atenção à qualidade e humanização do atendimento prestado ao indivíduo, família e comunidade.

Identifica-se que essa concepção está estruturada nos quatro pilares da educação contemporânea, apresentados por Delors *et al.* (2001), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse Relatório analisou a educação e suas possibilidades para uma nova era que se iniciava, dentro do cenário da década de 1990.⁴ O referido Relatório indica que a educação deve ser desenvolvida “ao longo de toda a vida”, de modo que tenha como referência os quatro pilares da educação apresentados pelos autores. Esses pilares são o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.⁵

Por estarem fundamentadas nesses pilares, espera-se que as Diretrizes Curriculares propostas para a graduação em saúde busquem uma sintonia com o Relatório, em suas bases para a

³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES 1.300*, de 6 de novembro de 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília/DF, 7 de dezembro de 2001. Seção 1, p. 25.

⁴ Especialistas de todo o mundo foram convocados pela UNESCO para compor a referida Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Essa comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas no qual o mundo se encontrava e enfatizou o papel que a educação deveria assumir. Fez um diagnóstico sobre o atual contexto mundial de interdependência e globalização, no qual reconhece que o ideal de progresso trouxe desilusão à grande parte da população mundial: desemprego, exclusão social e desigualdade social; mesmo nos países ricos, indicam as principais tensões a serem resolvidas no século XXI: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação –, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. MIMESSE, Eliane. Parâmetros Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação: quando a ordem dos fatores não altera o resultado. *Vidya*, Santa Maria/RS, v.25, n. 1. p. 95-114, jan./jun. 2005.

⁵ Cada um desses pilares tem sua definição: 1. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela Educação ao longo de toda a vida. 2. Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. 3. Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizarem projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. 4. Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. DELORS, Jacques et al.. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006. p. 101.

educação contemporânea. Evidencia-se nessas Diretrizes, à primeira vista, uma preocupação em se evitar o reducionismo que caracterizava o currículo mínimo do ensino farmacêutico, o qual priorizava a técnica, o instrumental, o “como fazer”, em detrimento, na maioria das vezes, do conhecer, do contextualizar, do criar.

Cabe ressaltar que o currículo anterior se caracterizava por questões como a fragmentação do eixo formador, a dicotomia teoria-prática e a desarticulação entre conteúdos e disciplinas, com adoção de práticas pedagógicas tradicionais.

O contexto em questão é a crise do modelo da racionalidade técnica, referido por Souza Santos (2004, p.31) a partir da explicação do paradigma dominante. O autor em tela questiona a necessidade do determinismo mecanicista em pautar os horizontes, certo de que o conhecimento é apenas utilitário e funcional. Nesse momento, a compreensão e a transformação são relegadas ao segundo plano. O autor ainda aprofunda a crítica à epistemologia positivista, tanto nas ciências naturais, como nas ciências sociais, fundamentando-a à luz dos debates na Física e na Matemática. Nesse sentido, o currículo estava ancorado no paradigma tyleriano e incorporava as concepções de eficiência, racionalidade, divisão de trabalho e produtividade.

Foi difundido no Brasil, na primeira metade do século XX, o ideário progressista da “Escola Nova”, que segundo Moreira (1995, p.53) apresentava idéias que “eram predominantemente permeadas por um interesse na compreensão, embora também apresentassem indícios nítidos de um interesse em um controle técnico”. Assim, percebe-se que o enfoque estava na *compreensão*, e não nas ações demonstradas sobre o *controle técnico*, conferindo uma concepção de currículo como parte de um processo educativo, que permaneceria por toda a vida. Nessa vertente, o aluno deveria ser considerado como sujeito da aprendizagem e o currículo como origem e centro de toda atividade escolar. O ideário escolanovista deixou marcas no pensamento pedagógico brasileiro e fundamentou ações identificadas na trajetória do ensino farmacêutico. Considera-se que a relação de determinação sociedade-cultura-curriculum-prática explica a atualidade do currículo e se vê estimulada, segundo Sacristán (2000, p. 20), quando ocorrem “mudanças nos sistemas educativos, que são reflexos da pressão que a instituição escolar sofre de diversas frentes, para adaptar seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade”.

Mas, a evidência mais concreta presente nos currículos mínimos do ensino farmacêutico é o viés tecnicista, o qual teve o endosso de muitos cientistas, inclusive representantes da classe farmacêutica.⁶ Com uma visão nitidamente funcionalista, Pouchet-Campos (1984) justificava a

⁶ Um exemplo é Pouchet-Campos (1984, p.121) que defendia “as condições de progresso necessárias à consolidação da cultura farmacêutica, tal como a concebemos hoje; o território onde se encontram e se amalgamam os conhecimentos da biologia, da química, da física e da matemática, para servir à saúde do homem através do domínio das substâncias que tem influência sobre ela: o medicamento, o alimento e o veneno. Para esse domínio, exigem-se conhecimentos científicos e habilidades técnicas, transmitidas pelo ensino regular, pela educação profissional”.

formação tecnicista, considerando a necessidade de se ter “domínio” e estar “preparado” para as funções farmacêuticas, desatrelado de questões intrínsecas, tais como o que fundamentava esta preparação utilitarista da educação; quais as condições de sua produção e reprodução; o que foi relegado e quais os motivos e justificativas dessas escolhas.

A concepção tecnicista do currículo encontrou campo fértil no Brasil, disseminada com a idéia da ideologia desenvolvimentista e do “milagre brasileiro”. As décadas de 1960 e 1970 e a ditadura militar proporcionaram a criação de convênios de cooperação e apoio técnico entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a *Agency for International Development* dos Estados Unidos, conhecidos pelas siglas MEC-USAID. A chamada Reforma Universitária, Lei Federal de n. 5.540/68, e a Reforma do Ensino de 1º e de 2º graus, ou Lei Federal de n. 5.692/71 foram ambas geridas em decorrência desses convênios de cooperação, os quais pretendiam a reorganização do sistema educacional brasileiro, desenvolvendo a área educacional de tal modo que ela fosse adequada ao modelo de modernização das indústrias, que requeriam mão-de-obra barata com um mínimo de qualificação. Instituiu-se o ensino profissional obrigatório nas séries do ensino médio, foram criadas as Licenciaturas Curtas e as grades curriculares inseriram obrigatoriamente algumas disciplinas (MIMESSE, 2008).

Nesse contexto, o ensino farmacêutico preocupava-se em formar profissionais prontos para o mercado industrial, que estava em significativa expansão (SANTOS, s/d). Dentro desta crítica à racionalidade técnica, é importante ressaltar que não se propõe a negação da técnica, uma vez ser ela necessária e imprescindível nos currículos dos cursos de graduação em Farmácia. O que se questiona é o tecnicismo, que produz uma visão fragmentada do real, desvinculada de um contexto histórico e distanciada da realidade na qual o aluno vive.

Pesquisadores como Donald Schön e Philippe Perrenoud, entre outros, ao discutirem em suas obras a importância de se romper com a racionalidade técnica, que privilegia a teoria em detrimento da prática, tendem a inspirar ações e interpretações equivocadas, levando a prática dos profissionais ao pragmatismo.

A partir deste quadro, tem-se o desprestígio da técnica, apregoado pelos autores atuais da área da Educação, mas essas reflexões conduzem os educadores a desconsiderarem as importantes contribuições oriundas dos aportes teóricos. Sendo assim, a implantação das Diretrizes Curriculares traz uma mudança radical na filosofia do ensino de Farmácia, uma vez que preconiza que o egresso deve ter formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde. O currículo até então em vigor estava centrado em

POUCHET-CAMPOS, M. A. *A vida da faculdade de ciências farmacêuticas da Universidade de São Paulo: notas históricas*. São Paulo: Faculdade de Ciências Farmacêuticas/USP, 1984.

habilidades tecnológicas, já o currículo vislumbrado nas Diretrizes Curriculares está voltado para o binômio saúde-doença e para o papel do farmacêutico na promoção da cura.⁷

Dessa forma, o processo saúde-doença é visto como a permanente interação, tensão, entre o biológico e o social, na qual entram em jogo determinantes relacionados às condições de vida e trabalho.

O ponto fundamental da reforma curricular do ensino farmacêutico prende-se à mudança de mentalidade, trazendo também para o currículo uma visão humanista, uma vez que o currículo anterior era basicamente tecnicista: consagrava a idéia de que o farmacêutico é o profissional do fazer, aquele ligado à tecnologia de ponta, que está sempre aprendendo a lidar com equipamentos novos nas indústrias farmacêuticas. Mas o farmacêutico também deve conciliar a noção do processo de fabricação e de controle dos medicamentos e os subsídios para orientar a população sobre a utilização correta desses fármacos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de graduação em Farmácia⁸ definem como perfil do formando egresso/profissional o farmacêutico com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Apresentam as habilidades e competências necessárias à formação do farmacêutico, como a atenção à saúde, a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração e gerenciamento e a educação permanente.

Verifica-se que as Diretrizes Curriculares estão em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹ e estão apoiadas em, pelo menos, dois grandes alicerces teóricos: a noção de professor reflexivo, difundida por Donald Schön, e a noção de competências profissionais, apresentada por Philippe Perrenoud, além dos pressupostos teóricos descritos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, referidos anteriormente.

No que diz respeito à noção de competência, o texto das Diretrizes propõe em seu artigo 4º a necessidade da formação do profissional farmacêutico, objetivando e dotando esse profissional de conhecimentos requeridos para o exercício de competências e habilidades gerais.¹⁰

Pode-se aferir que apresenta-se uma grande importância ao conceito de competência, remetendo-nos, desta forma, a um questionamento sobre o currículo: como esse currículo deve ser

⁷ Na concepção adotada sobre o binômio saúde-doença ultrapassa-se tanto a visão da saúde como ausência de doença como a idéia de saúde como um mero processo individual de adaptação. Considera-se, concretamente, que o processo de saúde-doença está intimamente relacionado à qualidade de vida e deve ser compreendido como produto da transformação social e cultural do indivíduo biológico. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2*, de 19 de fevereiro de 2002. ... op. cit.

⁸ Idem, ibidem, p. 4.

⁹ BRASIL. *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. ... op. cit.

¹⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2*, de 19 de fevereiro de 2002. ... op. cit.

estruturado? O currículo estará a serviço de quem? Por quê? Quais competências foram priorizadas? Por que essas competências, elencadas acima, foram escolhidas?

Desta maneira, de acordo com Sacristán (2000, p.28), acredita-se ser importante, primeiramente, a discussão do conceito de currículo e suas distintas interpretações, na medida em que o currículo é um “lugar privilegiado” para a análise e a comunicação entre as idéias, os valores e a prática.

A partir de uma análise crítica do currículo, pode-se refletir sobre que profissional se quer formar, ou simplesmente, preparar para o mercado de trabalho, como se evidencia neste estudo do ensino farmacêutico. Neste entendimento, ao se fazer um paralelo entre os currículos mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Saúde, pode-se identificar motivações e interesses. Por exemplo, no currículo mínimo, o aluno, ao se graduar, encerrava um ciclo de aprendizagem, ou seja, estava pronto para o exercício profissional. As Diretrizes Curriculares, ao contrário, concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente. Nos currículos mínimos, tem-se como produto um profissional “preparado”; as Diretrizes Curriculares concebem um profissional adaptável a situações novas e emergentes.

Inegavelmente, os conteúdos curriculares estão imbricados com o que se pretende do processo educativo: se formar os sujeitos ou, simplesmente, atender a uma demanda. Um currículo comprometido com a regulação, com a eficiência utilitária, ou comprometido com a emancipação dos atores envolvidos.

Conceituando currículo.

O que é um currículo? São várias as definições, como, por exemplo, programa, plano de ensino, conteúdos, enfim, palavras que fazem uma interpretação simplista e reducionista do conceito de currículo. Currículo é muito mais que todas essas definições.¹¹

As teorias críticas e pós-críticas não permitem mais que tenhamos um olhar inocente para o currículo. Ele tem significados muito além daqueles que estamos acostumados a interpretar e que as teorias tradicionais nos ensinaram a ver. Em outro momento, Silva (1999, p.150) infere que o currículo é uma trajetória, uma viagem e um percurso.¹²

¹¹ Etimologicamente, a palavra currículo vem do latim *curriculum*, que expressa pista de corrida; é indicado por Tomaz Tadeu da Silva, na obra denominada *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

¹² O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Op. cit. ... p. 150.

Entretanto, ao escolhermos caminhos, partimos sempre de escolhas que não são neutras. “A quem” e “a quem” o currículo procura atender? Essas são as questões que se apresentam ao pesquisador. Ao se conceituar currículo, pode-se escolher a idéia de currículo como conjunto de experiências, ou currículo como objetivos a serem atingidos, ou currículo como conjunto de habilidades e valores, ou, ainda, currículo como conjunto de conteúdos a serem avaliados; e, numa visão pós-moderna, currículo contribuindo para formar identidades.¹³

O certo é que essa conceituação não é neutra, pois não vem desvinculada do contexto, e, sobretudo, depende das concepções de educação, de escola, de sujeito, de sociedade, e de cultura. Ao tratar-se de cultura, aventa-se um novo questionamento: qual é a fonte do conhecimento curricular? É a cultura humana, é o legado cultural. E cultura é algo vivo, sendo criada e não meramente transmitida.

Continuando com a análise das Diretrizes, percebe-se a ausência da vertente cultural na conceituação de currículo, como nos mostra o estudo do Grupo de Trabalho sobre Currículo, em moção aprovada em assembléia geral da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, no ano de 2004.¹⁴

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares apresentam uma determinação de um currículo que alcance as culturas distintas, em uma perspectiva multiculturalista, de modo que o Projeto Pedagógico juntamente com as Diretrizes Curriculares orientem o currículo dos cursos de graduação em Farmácia, visando à criação de um novo perfil do acadêmico e do profissional recém-formado.¹⁵

Retomando o Relatório elaborado por Delors *et al.* (2001) pode-se analisar a base teórico-filosófica para as Diretrizes Curriculares, verificando-se que o Relatório traz claramente os valores do pluralismo cultural em seu pilar denominado aprender a viver juntos. Essa vertente não poderia ser esquecida, em especial dentro do contexto da Saúde Coletiva, da Farmácia Clínica e da Assistência Farmacêutica, assim como para trabalhar com equipes multiprofissionais de saúde no ambiente do Sistema Único de Saúde. Segundo a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Ensino Superior de 2002, afere-se que a formação do farmacêutico necessariamente deve contemplar as “necessidades sociais da saúde”,

¹³ Idem, *ibidem*.

¹⁴ [...] restrição da educação como um todo, e dos currículos em particular, a um espaço marcado pela economia, com suas idéias de eficiência, produtividade e formação para o mercado de trabalho, desconsiderando o currículo como produção cultural. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho em sobre Currículo. Moção aprovada em assembléia geral da 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004.

¹⁵ Artigo 10º. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Farmácia para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2*, de 19 de fevereiro de 2002. ... op. cit.

visando a atenção “integral da saúde no sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contra-referência e o trabalho em equipe, com ênfase no Sistema Único de Saúde”.¹⁶

Nessa perspectiva, propõe-se a formação do farmacêutico norteada pelo uso racional de tecnologias em saúde e pelos princípios do Sistema Único de Saúde, principalmente a integralidade e a resolutividade.

Apesar das Diretrizes Curriculares enfatizarem a necessidade de aproximar o aluno da realidade na qual ele vai atuar, continua-se a observar um distanciamento do mesmo das questões sociais. No trecho citado acima da Resolução n.º 2 nota-se essa intenção, mas a realidade ainda é outra, uma vez que o farmacêutico permanece distante do contexto ao qual está inserido, não alcança as demandas e expectativas de desenvolvimento do setor da saúde na região.

Repensando as Diretrizes Curriculares Nacionais de Farmácia.

Neste ponto, cabe fazer um recorte, sendo necessário reportar-se novamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Farmácia para problematizar a utilização do termo “competência”. Termo esse já questionado, inclusive, pelo Grupo de Trabalho sobre Currículo, em moção aprovada em assembléia geral da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação no ano de 2004, quando se criticou sua utilização em documentos curriculares. Respalhando-se nesses estudos, o Grupo de Trabalho sobre Currículo veio a público questionar os princípios e as ações estabelecidas na atual política de currículo. Os pontos elencados pelo Grupo focaram: “a centralidade conferida ao currículo por competências, produto da tradição curricular instrumental, nas Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis de ensino, ou nos parâmetros curriculares, ou em diferentes documentos divulgados pelo Ministério de Educação”.¹⁷

Ao se usar o termo competência, as diretrizes parecem estar na contramão da história, trazendo uma “nova” perspectiva tecnicista, conforme nos elucidam Pimenta & Ghedin (2006, p.42), ao fazer uma crítica contundente à noção de competência.¹⁸

¹⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2*, de 19 de fevereiro de 2002. ... op. cit.

¹⁷ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho em sobre Currículo. Moção aprovada em assembléia geral da 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004.

¹⁸ O discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. (...) O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores (...) desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 42.

Articulando teoria e prática, segundo as Diretrizes Curriculares, o processo de formação deve organizar-se em torno de eixos articuladores das competências e habilidades. Para Perrenoud (1999), um dos estudiosos da questão da competência, esta pode ser entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação”. Essa capacidade deve ser embasada em conhecimentos, que podem ser compreendidos como “representações da realidade”. Portanto, a competência é a mais importante meta da formação.¹⁹

Ao se adotar o referencial da formação por competências, deve-se destacar que não se trata de um conjunto de ações ou procedimentos técnicos que precisam ser alcançados pelos alunos, mas, sim, da articulação dos vários saberes para a resolução de problemas e enfrentamentos das situações de imprevisibilidade, bem como a mobilização da inteligência para fazer, face aos desafios do trabalho.

Assim, os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Farmácia devem contemplar áreas que fundamentam a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, preconizadas pelas Diretrizes. São elas as Ciências Exatas, as Ciências Biológicas e da Saúde, as Ciências Humanas e Sociais, e as Ciências Farmacêuticas.

Considerando as quatro grandes áreas enfocadas pelos conteúdos essenciais, percebe-se que, nos documentos, a formação farmacêutica proposta contempla a formação integral do aluno, também apontada na Lei de Diretrizes e Bases e recepcionada pelas Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação em Farmácia. Essa formação integral está expressa nas Ciências Exatas, nas quais estão incluídos os processos, os métodos e as abordagens físicos, químicos, matemáticos e estatísticos.

Nas Ciências Biológicas e da Saúde estão incluídos os conteúdos, teóricos e práticos, de bases moleculares e celulares, assim como processos bioquímicos, microbiológicos, imunológicos, genética molecular e todo desenvolvimento do processo saúde-doença.

Nas Ciências Humanas e Sociais, as dimensões da relação indivíduo/sociedade, determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais e conteúdos envolvendo a comunicação, a economia e gestão administrativa em nível individual e coletivo.

Nas Ciências Farmacêuticas, conteúdos teóricos e práticos relacionados à pesquisa e desenvolvimento, produção e garantia da qualidade de matérias-primas, insumos e produtos farmacêuticos; legislação sanitária e profissional, dentre outros.

Certamente, pode-se fazer uma correlação das quatro grandes áreas fundadoras da formação generalista farmacêutica com os quatro pilares apresentados no Relatório para a UNESCO da

¹⁹ (...) as representações da realidade podem ser construídas e armazenadas ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. (...) o desenvolvimento de competências (...) talvez seja a única maneira de dar um sentido à escola. PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, como segue: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, entendendo sempre a possibilidade de interlocução entre as demais áreas citadas acima (DELORS, 2006).

Diferentemente das demais profissões da saúde, há diversas compreensões quanto ao objeto da atuação e, conseqüentemente, da formação do farmacêutico, dado que existem interfaces entre a área da saúde e a área tecnológica e, também, entre a saúde e o comércio. A integralidade das ações convive com a integração do indivíduo profissional e do indivíduo a ser atendido; os valores morais, éticos, de qualidade de vida necessitam ser avaliados em relação ao papel social que está sendo exercido. Portanto, as Diretrizes Curriculares estabelecem também que a formação farmacêutica contemple o desenvolvimento de estágios sob uma supervisão docente, com a articulação teoria/prática.²⁰

Na interpretação deste texto, nota-se que a definição da carga horária mínima do estágio curricular supervisionado evidencia uma visão dicotômica da relação teoria e prática. No entendimento de Candau & Lelis (1991) existem diversas formas de conceber a relação entre teoria e prática. No entanto, podemos agrupá-las em dois esquemas: a visão dicotômica, que está fundamentada na separação entre teoria e prática – separação não com o sentido de distinção, mas sim independência –; e a visão de unidade, que aponta para a união entre elas. A união implica em uma distinção entre teoria e prática como unidades interligadas em uma relação de simbiose, ou seja, essa união “é assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência de uma em relação com a outra”.

É importante ressaltar a importância de uma análise crítica das propostas contidas nos documentos oficiais citados, uma vez que interpretações superficiais poderão nos levar às contradições e incoerências ao se adotar modismos em educação e se fazer apropriações indiscriminadas de conceitos, ignorando suas origens e contextos.

Quando se propõe para o farmacêutico uma formação generalista e reflexiva, pode-se fundamentar-se em Donald Schön. De acordo com Pimenta & Ghedin (2006, p.22), o conceito de profissional reflexivo, de Schön, coloca o profissional como protagonista nos processos de mudanças e inovações. Essa perspectiva pode gerar a supervalorização do profissional como indivíduo, acarretando certo individualismo, fruto da reflexão do profissional e/ou professor sobre a sua, e somente a sua, prática. Cada profissional e/ou professor, portanto, criaria uma

²⁰ Conforme explicitado no Artigo 7º - A formação do Farmacêutico deve garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente. A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá atingir 20% da carga horária total do Curso de Graduação em Farmácia proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Parágrafo único. O estágio curricular poderá ser realizado na Instituição de Ensino Superior e/ou fora dela, em instituição/empresa credenciada, com orientação docente e supervisão local, devendo apresentar programação previamente definida em razão do processo de formação. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2*, de 19 de fevereiro de 2002. ... op. cit.

“célula” de reflexão que não necessariamente compartilharia as reflexões com outros pares, implicando em uma ausência de cooperação; com isto, um dos pilares propostos, o “aprender a viver juntos”, não conseguirá ser aplicado nem tampouco, apreendido.

Tecendo considerações finais

Sem perder a essência da formação do farmacêutico, que é ser identificado como um profissional da saúde e não do comércio, os cursos de graduação em Farmácia devem estar preparados teoricamente, a partir das Diretrizes Curriculares, para oferecer aos graduandos uma gama de conhecimentos. Esses conhecimentos devem contemplar a interdisciplinaridade, o enfoque nos problemas regionais da área da saúde, a possibilidade permanente de atualização desses conhecimentos, quer pela ampliação do leque de disciplinas optativas, quer pela educação continuada após a graduação. Novos tempos, pós-modernismo, novos olhares e velhas perguntas. E agora, a que ou a quem o currículo procura atender?

Espera-se que sejamos capazes de olhar o currículo em toda a sua dimensão política e estarmos conscientes de que o caminho trilhado será tortuoso; porém, de luta em direção à emancipação, igualdade e justiça social.

Referências Bibliográficas

CANDAU, Vera Maria & **LELIS**, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Rumo a uma nova didática*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

DELORS, Jacques et al.. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

MIMESSE, Eliane. Parâmetros Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação: quando a ordem dos fatores não altera o resultado. *Vidya*, Santa Maria/RS, v.25, n. 1. p. 95-114, jan./jun. 2005.

_____. Perspectivas práticas de abordagens historiográficas no ensino dos conteúdos da disciplina História da Educação. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas/SP, n. 24, jun. 2008.

- MOREIRA**, Antônio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. 2.ed. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- PIMENTA**, Selma Garrido & **GHEDIN**, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PERRENOUD**, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- POUCHET-CAMPOS**, M. A. *A vida da faculdade de ciências farmacêuticas da Universidade de São Paulo: notas históricas*. São Paulo: Faculdade de Ciências Farmacêuticas/USP, 1984.
- SACRISTÁN**, Jose Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS**, Manuel Roberto Cruz . *A profissão farmacêutica no Brasil*, p.21, s/d.
- SOUZA SANTOS**, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.31.
- SILVA**, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*". 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.