

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROBERTO BERNARDINO JÚNIOR**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:  
O CIRURGIÃO DENTISTA NO CURSO DE ODONTOLOGIA**

**Uberlândia – MG  
2011**



**ROBERTO BERNARDINO JÚNIOR**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:  
O CIRURGIÃO DENTISTA NO CURSO DE ODONTOLOGIA**

Tese apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

**Uberlândia – MG  
2011**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

B523d Bernardino Júnior, Roberto, 1971-  
Docência universitária : o cirurgião dentista no curso de Odontologia  
/ Roberto Bernardino Júnior . - 2011.

236 f. : il.

Orientadora: Silvana Malusá Baraúna.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Professores universitários - Formação - Teses. 3. Professores de odontologia - Teses. I. Baraúna, Silvana Malusá. III. Título.

**ROBERTO BERNARDINO JÚNIOR**

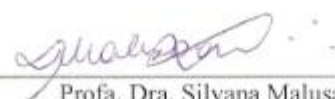
**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:**


**O CIRURGIÃO DENTISTA NO CURSO DE ODONTOLOGIA**

Tese apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

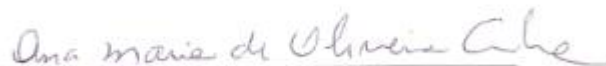
Área de concentração: Saberes e práticas educativas

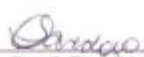
**Banca Examinadora**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen  
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Pedro Luiz Rosalen  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sérgio Vitorino Cardoso  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Uberlândia-MG**  
**Setembro – 2011**



*Para toda construção ser erguida, o alicerce é a base de sustentação. Com este pensamento e por ser o sustentáculo de minha vida, dedico este trabalho e todo seu desenvolvimento à minha família, Sandra, Rafael, Karina, Roberto, Maria Aparecida e DEUS.*





## AGRADECIMENTOS

A DEUS pela oportunidade da existência, de desenvolver este trabalho e pelo amor a mim dedicado e demonstrado através da família que me presenteastes.

Ao Mestre JESUS pelo exemplo a ser buscado e seguido, pela presença constante em minha vida dando forças e pela confiança ao me permitir estar aqui.

A minha família, minha esposa Sandra, meu filho Rafael e minha filha Karina, pelo entendimento e carinho com que suportaram minhas ausências durante o tempo que dediquei às atividades concernentes ao doutoramento.

Aos meus pais Roberto e Maria Aparecida, pela vida, pelo carinho e pela dedicação em suprir minhas faltas junto à minha família quando eu estava mergulhado em textos e livros necessários para chegar a este momento.

Ao meu irmão Morun, grande inspiração e exemplo de dedicação e empenho profissional e intelectual.

Ao Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade de crescer com as atividades e contatos viabilizados.

Aos amigos e colegas da Disciplina de Anatomia Humana, Anivanda, Daniela, Fábio, Facury, Rade, Gilmar, José Wilson, Alexandre, Frederico, Renata, Rosângela, Bárbara, Polliane, Lázaro, Vandecir, Waltercides e Esvandir, que entendendo o momento de estudos incentivaram e estimularam meu crescimento.

Às professoras Nora Ney, Simone de Ávila e Ana Cunha pelo incentivo em seguir em frente mesmo diante das reiteradas tentativas de ingresso no programa de pós graduação.

À professora Dra Silvana Malusá Baraúna pelas orientações, companheirismo, amizade, atenção, paciência e dedicação desde minha primeira busca de informações sobre o programa de pós graduação até a conclusão deste trabalho.

Aos colegas de curso que, com sua paciência e comentários muito colaboraram para o meu crescimento em cada momento formal e informal vivido e convívio.

Aos amigos Aldeci, Elson, Mônica, Naisa, Cristiane e Betinha, ímpares companheiros na caminhada percorrida dia a dia, ofertando ombro acalentador e palavras de orientação, incentivo, confiança e conforto em cada momento de dificuldade.

Aos amigos, Giane e James que, com seu carinho e paciência sempre me orientaram, esclareceram e direcionaram nas infinitas dúvidas que eu apresentava.

Aos professores do programa de pós graduação em Educação da FACED, com os quais tive a oportunidade e honra de conviver durante algumas horas e que muita diferença fizeram para o meu crescimento humano e profissional.

Aos cirurgiões dentistas que participaram voluntariamente deste trabalho.

## RESUMO

Existem hoje no Brasil, segundo o Conselho Federal de Odontologia, 186 faculdades de Odontologia, sendo destas 27 federais. Diante do que pede os documentos reguladores dos cursos de graduação em Odontologia para o perfil do egresso como sendo de um profissional com formação crítica, generalista, reflexiva e humanista, e ciente de que as características do formando em muito dependem da mediação do formador, buscou-se neste trabalho investigar, estudar e compreender as opiniões destes professores sobre assuntos relacionados à docência. Objetivou-se analisar quais os conhecimentos pedagógicos que os docentes universitários, com formação inicial em Odontologia e que atuam em cursos de graduação em Odontologia, possuem frente a sua prática no ensino superior nas categorias docência universitária, interrelacionamentos e metodologias de ensino. Suas participações se deram através de acesso a página na web onde o termo de consentimento livre e esclarecido e o instrumento de pesquisa de cada fase estavam disponibilizados. Para construção dos instrumentos, inicialmente, numa fase exploratória, elencou-se as categorias mais presentes na prática docente do cirurgião dentista segundo artigos analisados. Em seguida através de observações da atividade docente de professores da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia elegeu-se dentre as categorias previamente elencadas, as mais frequentemente apresentadas. A partir desta seleção, elaborou-se os instrumentos das duas próximas etapas da pesquisa, fases I e II. A primeira fase foi disponibilizada para todos docentes do Brasil lotados em instituições federais de ensino superior. Já a segunda para docentes lotados nas instituições federais localizadas em Minas Gerais, estado com maior concentração destas instituições. O primeiro instrumento de pesquisa foi composto por frases a serem valoradas pela escala Likert de cinco pontos e o segundo, por questões, para reflexões abertas. Notou-se que há um reconhecimento da falta de formação pedagógica por parte dos próprios docentes participantes. De maneira acanhada isto já incomoda alguns que buscam uma formação para atuação docente. A preocupação em trabalhar para que o egresso seja melhor formado permitindo um envolvimento mais efetivo em atividades sociais, já aparece. Uma dedicação em tornar-se professor cirurgião dentista perpassa por reconstrução da docência hoje existente.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Cirurgião Dentista. Concepções.



## ABSTRACT

There are now in Brazil, according to the American Dental Association, 186 colleges of Dentistry, and of these 27 are federal. Front of the regulatory documents requesting the undergraduate courses in dentistry for the profile of egress as a professional with critical, general, reflective and humanist, and aware that the features of forming much depend on the mediation of the teacher, sought in this work to investigate, study and understand the views of teachers on issues related to teaching. The objective was to analyze which pedagogical knowledge that teachers college, with initial training in dentistry and working in undergraduate courses in Dentistry, have practice in front of his higher education in the university teaching classes, interrelationships and teaching methodologies. His holdings were through access to the web page where the term of consent and the research instrument was available for each phase. For construction of the instruments, initially at an exploratory stage, listed the most prevalent categories of teaching practice, according reviewed articles. Subsequently, by observation of teaching in the Faculty of Dentistry, Federal University of Uberlandia was elected from among the previously listed categories, the most frequently presented. From this selection, we set up the instruments of the next two stages of the research, phases I and II. The first phase was made available to all teachers in Brazil's crowded federal institutions of higher education. Already the second, for teacher to overcrowded federal institutions located in Minas Gerais state with the largest concentration of these institutions. The first research instrument was composed of sentences to be valued by the five-point Likert scale and the second, on questions to open discussions. It was noted that there is recognition of the lack of pedagogical training from their own faculty participants. So shy that has unnerved some who looking training for a teacher performance. The concern with work for the best graduate is formed allowing a more effective involvement in social activities, it appears. A dedication to become a teacher dentist permeates reconstruction of teaching that exists today.

**Keywords:** University teaching. Surgeon dentist. Conceptions.



## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 - Universidades federais brasileiras que possuem curso de graduação em odontologia.....	82
QUADRO 2 - Especificação do número de faculdades de odontologia federais, estaduais, municipais e particulares por Estado da união. ....	83
QUADRO 3 - Universidades Federais Brasileiras Estado de Minas Gerais.....	83
QUADRO 4 - Número de docentes cirurgiões-dentistas lotad <b>Palavras-chave:</b> Docência universitária. Cirurgião Dentista. Concepções. os nas faculdades de odontologia das universidades federais brasileiras por Estado .....	85
QUADRO 5 - Número de docentes cirurgiões-‘dentistas lotados nas Ifes do Estado de Minas Gerais. ....	85
QUADRO 6 - Ifes participantes da pesquisa, total de docentes lotados em cada uma delas, percentual de respostas obtidas para a Fase 1 e forma de contato para envio da carta-convite aos professores.....	103
QUADRO 7 - Valorações, em número absoluto e porcentagens, atribuídas por cirurgiões-dentistas, professores de cursos de odontologia, às frases relacionadas à categoria Concepções de Docência Universitária .....	108
QUADRO 8 - Valorações, em número absoluto e porcentagens, atribuídas por cirurgiões-dentistas, professores de cursos de odontologia, às frases relacionadas à categoria Inter-relacionamentos .....	115
QUADRO 9 - Valorações, em número absoluto e porcentagens, atribuídas por cirurgiões-dentistas, professores de cursos de odontologia, às frases relacionadas à categoria metodologias de ensino .....	122
QUADRO 10 - Ifes participantes da Fase 2 da pesquisa, total de docentes lotados, percentual de respostas e forma de contato para convite aos professores.....	129
GRÁFICO 1 - Valorações atribuídas a cada frase analisada da categoria Concepções de Docência Universitária – Frases analisadas	108
GRÁFICO 2 - Valorações atribuídas a cada frase analisada da categoria Inter-relacionamentos .....	115
GRÁFICO 3 - Valorações atribuídas a cada frase analisada da categoria Metodologia de Ensino.....	122





## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEEO	Associação Brasileira de Estabelecimentos de Ensino Odontológico
ABENO	Associação Brasileira de Ensino Odontológico
BA	Bahia
CAPES	Coordenação da Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFO	Conselho Federal de Odontologia
CRO	Conselho Regional de Odontologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGO	Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia
Fameb	Faculdade de medicina da Bahia
FOUFU	Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MIT	Massachussets Institute Technology
OMS	Organização Mundial de Saúde
Promed	Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nas Escolas Médicas
Pró-saúde	Programa Nacional de Reorientação da Formação do Profissional em Saúde
PSF	Programa de Saúde da Família
PSO	Pronto Socorro Odontológico
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC's	Tecnologias de Comunicação e Informação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</b> .....	<b>31</b>
1.1 Aspectos gerais da docência universitária .....	31
1.1.1 O início do curso superior no Brasil.....	31
1.1.2 Formação do docente universitário .....	33
1.1.3 Pós-graduação .....	36
1.1.4 Processo ensino-aprendizagem .....	39
1.1.5 Concepções de docência universitária .....	42
1.1.6 Bons professores.....	46
1.1.7 Inter-relacionamento.....	48
1.1.8 Metodologias utilizadas nos cursos superiores entre eles, o de odontologia .....	52
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>DOCÊNCIA NA ODONTOLOGIA</b> .....	<b>59</b>
2.1 O início da carreira docente e os currículos .....	59
2.2 Os Relatórios Flexner e Gies – suas presenças na prática da odontologia .....	64
2.3 Mercado e odontologia .....	66
2.4 O Sistema Único de Saúde e o Pró-Saúde .....	68
2.5 O humanismo na odontologia .....	70
2.6 Concepções de docência universitária do professor de odontologia cirurgião-dentista... .....	76
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>81</b>
3.1 Locais.....	81
3.2 Sujeitos.....	84
3.3 Fases da pesquisa: abordagens e instrumentos.....	85
3.3.1 Fase exploratória – observações e pesquisa do tipo etnográfico.....	86
3.3.1.1 Abordagem tipo etnográfica.....	88
3.3.1.2 Roteiro de observações .....	90
3.3.2 Fase 1 – Abordagem quantitativa e qualitativa – Instrumento 1 .....	92
3.3.2.1 Instrumento – Fase 1.....	92
3.3.3 Fase 2 – Reflexões sobre a prática docente – Instrumento 2.....	94
3.4 Procedimentos .....	95
3.4.1 Obtenção dos e-mails.....	95
3.4.2 Fases 1 e 2 .....	97
3.4.2.1 Instrumento 1 – Fase 1/online .....	97
3.4.2.2 Instrumento 2 – Fase 2/online .....	97
3.4.3 Envio da carta-convite .....	98
3.5 Abordagem.....	98

3.6	Cálculo do tamanho mínimo da amostra e análise estatística da pesquisa .....	99
-----	--	----

## **CAPÍTULO 4**

### **O OLHAR DO CIRURGIÃO-DENTISTA PROFESSOR DOS CURSOS DE ODONTOLOGIA SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....**

		<b>101</b>
--	--	------------

4.1	Fase exploratória .....	101
4.2	Fase 1 .....	102
4.2.1	Trajectoria para coleta de dados – Fase 1 .....	102
4.2.2	Dados gerais dos participantes – Fase 1 .....	103
4.2.2.1	Parte 1 .....	104
4.2.2.2	Parte 2 .....	106
4.3	Fase 2 .....	127
4.3.1	Trajectoria para coleta de dados Fase 2 .....	127
4.3.2	Dados gerais dos participantes – Fase 2 .....	127

	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
--	-----------------------------------	------------

	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
--	--------------------------	------------

## **ANEXOS**

ANEXO A - APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM HUMANOS – CEP/UFU .....	171
ANEXO B - DECLARAÇÃO CORREÇÃO ORTOGRÁFICA .....	172
ANEXO C - DECLARAÇÃO ANÁLISE ESTATÍSTICA .....	173
ANEXO D - DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DA TRADUÇÃO PARA O INGLÊS .....	174
ANEXO E - PÁGINA DE APRESENTAÇÃO SITE: <a href="http://www.docencia-universitaria.com.br">www.docencia-universitaria.com.br</a> .....	175
ANEXO F - EXEMPLO DE CARTA DE ENCAMINHAMENTO A IFES .....	176
ANEXO G - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES .....	179
ANEXO H - PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÕES .....	180
ANEXO I - RESULTADOS DAS CATEGORIAS OBSERVADAS .....	195
ANEXO J - CARTA-CONVITE .....	199
ANEXO K - TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	200
ANEXO L - INSTRUMENTO DE PESQUISA/ COMPLETO/FUNDAMENTADO .....	201
ANEXO M - ANÁLISE ESTATÍSTICA .....	207
ANEXO N - CARTA-CONVITE .....	213
ANEXO O - TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	214
ANEXO P - INSTRUMENTO DE PESQUISA/COMPLETO/FUNDAMENTADO .....	215
ANEXO Q - ANÁLISE ESTATÍSTICA .....	217
ANEXO R - SLIDES DA AULA PÚBLICA .....	225
ANEXO S - DECLARAÇÃO DA DEFESA PÚBLICA .....	234
ANEXO T - CARTAS DE PARABENIZAÇÃO À FACED .....	235

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema aspectos da docência universitária exercida por cirurgiões-dentistas, enquanto professores do curso de odontologia. No desenvolvimento dela, discorrer-se-á sobre a saúde como direito de todos os brasileiros, a formação e atuação universitária desses docentes, a relação entre o currículo tradicional vigente no curso, a prática dos professores e o mercado de produtos odontológicos, além das características do egresso em odontologia e o reflexo de sua atuação na saúde bucal da população brasileira.

A saúde da população, em geral, vem sendo diferentemente abordada no decorrer dos anos. Se hoje é um direito de todos, antes era privilégio daqueles que pagavam por ela. De forma particular ou vinculada ao sistema de assistência pública à saúde oferecido aos trabalhadores registrados em carteira de trabalho, quem não se enquadrava em uma dessas formas, ficava à margem desse direito.

De maneira mais inexpressiva, pois pouco e acanhadamente se notava sua presença nas políticas de saúde pública, encontrava-se o direito à saúde bucal. Com docentes que tenham uma visão social da saúde bucal, as atividades desenvolvidas na formação do futuro cirurgião-dentista favorecerão a preparação e formação voltadas para atuação menos elitista do profissional. Dessa forma, contempla-se uma visão ampla e completa da população e suas reais necessidades.

Numa busca de formar profissionais para atuar na prevenção, cura e manutenção da saúde bucal, as universidades ainda primam em seus currículos, mesmo de maneira oculta e inconsciente por parte dos professores, pela cura como tratamento-fim. Os docentes que nelas atuam, muitos com vínculos em consultórios particulares, levam para suas práticas, enquanto formadores/educadores, marcas que estão impregnadas nas leituras e traduções individuais dos currículos. Isso induz e conduz os alunos a uma formação distanciada dos preceitos de socialização da saúde preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia (DCNGO), que propõem como perfil do futuro profissional a formação generalista, crítica, reflexiva e humanista (BRASIL, 2002).

As percepções, conceitos, valores e práticas vigentes na atividade cotidiana do cirurgião-dentista – enquanto docente atuante nos cursos de graduação em odontologia das universidades federais, portanto o maior responsável pela formação de novos profissionais – serão o foco de investigação nesta pesquisa.

Enquanto cirurgião-dentista e professor da disciplina de Anatomia Humana do Instituto de Ciências Biomédicas (ICBIM), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desde 1994, tivemos a oportunidade de, a partir de 1999, fazer parte da equipe de plantonistas do Pronto-Socorro Odontológico (PSO) da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (Foufu). As atividades desenvolvidas no PSO faziam parte de uma disciplina e hoje, após reestruturação do projeto pedagógico, ela foi substituída por estágio. Nesses plantões, que acontecem semanalmente, chamou-se a atenção o fato de não se ter para onde encaminhar os pacientes depois que são atendidos pela urgência, nem dentro ou fora da Foufu, face à longa lista de espera já existente. Dessa forma, eles são orientados a continuar o tratamento em clínicas que oferecem cursos de pós-graduação em nível de especialização, já que elas oferecem melhores condições de pagamento. Mesmo assim, poucos pacientes conseguem pagar o tratamento por causa de seus poucos recursos.

Outro fato contrastante nos atingiu ainda mais. Os pacientes, aqueles que se submetem ao atendimento realizado por alunos em fase de aprendizado e treinamento procedimental, não têm acesso aos consultórios ou clínicas depois que os estudantes se tornam profissionais. O contraste se mistura com a ironia, já que os alunos precisam dos pacientes para aprender, mas depois que se formam não oferecem condições para que eles continuem o tratamento em seus consultórios. Os clientes particulares não se submetem ao tratamento enquanto o profissional não estiver formado. Já os pacientes carentes só se submetem ao tratamento realizado por indivíduos que ainda não se formaram.

Com base em Brasil (1990), buscou-se nos documentos que instituíram o Sistema Único de Saúde (SUS) o que se traz sobre o atendimento e direito à saúde. Nota-se que existe uma regulamentação nesse sentido. O fato paradoxal é que as instituições – cujos atos formativos são embasados em currículos formatados pelos próprios docentes e, portanto, impregnados com as características deles – preparam seus egressos para as atividades particulares, pouco enfatizando o atendimento público à saúde. Dessa forma, nota-se que a maneira com que os docentes percebem e encaram o “ser professor”, seus métodos de trabalho, sua forma de abordagem no processo ensino-aprendizagem e sua relação com alunos e pacientes tem direta influência na elaboração, interpretação e execução do projeto pedagógico. Este, por sua vez, tem grande interferência nas características do egresso, que nem sempre coadunam com o perfil desejado nos documentos de regulamentação. Sendo assim, um entendimento sobre a forma com que o docente pensa sua atividade enquanto professor favorecerá a elaboração de projetos e práticas que agreguem atos mais humanos e sociais nas características dos egressos. Isso, sem dúvida, contribuiria para que o atendimento

aos pacientes mais carentes possa ser oferecido conforme já regulamenta o SUS. Uma formação distanciada das ciências sociais e humanas, que é o que vige nos cursos de odontologia, dificulta que os docentes tenham uma visão de formadores por meio de um prisma que desconhecem.

A partir dessa análise surgem os seguintes problemas:

1. Quais são os conhecimentos pedagógicos<sup>1</sup> que os professores, com formação em odontologia, possuem frente à sua prática docente em cursos de odontologia?
2. Quais as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente?
3. Qual a importância atribuída por esses professores, cirurgiões-dentistas que atuam em cursos de graduação em odontologia das universidades federais no Brasil, às categorias docência universitária, inter-relacionamentos e metodologias de ensino?

Apesar das exigências descritas nos editais, do tempo e dedicação investidos em qualificação e da aguardada (com ansiedade) oportunidade de ingressar na carreira de professor do ensino superior, ser professor em sala de aula e/ou fora dela, na instituição de ensino ou na vida, é ainda mais difícil. O professor, como alguém que tem a função de orientar e mediar a construção de indivíduos e conhecimentos, deve valorizar ao máximo as relações interpessoais, pois são a base da sintonia para adequada elaboração de uma relação de confiança onde se consegue mediar/orientar. Não se deposita atenção a uma pessoa na qual não se confie e tenha simpatia. Segundo Freire (1996, p. 21), não existe docência sem discência. Ele afirma que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Ao olhar o ser humano como alguém em constante condição de crescimento e formação, nota-se que o ensino formal, que se inicia na infância, não tem fim. Atinge seu clímax, talvez, na vida do adulto jovem no ensino superior. Mas, para chegar até esse patamar, o indivíduo percorre longa estrada passando pelo ensino médio. Nesse momento, o

---

<sup>1</sup> A teoria pedagógica de Comenius exige que cada fase do saber abarque um conjunto completo de conhecimentos, ponto de partida de novo estudo mais elevado, mais profundo, mais extenso. Essa progressão em círculos concêntricos supõe que a formação intelectual começou pelo ensino dos princípios elementares, indispensáveis à aquisição de universais conhecimentos. O método pedagógico de Comenius não tem outro fim senão o de fornecer o melhor meio de desenvolver racionalmente três faculdades: o intelecto, que observa e distingue as coisas; a vontade, que escolhe entre o útil e o nocivo; e a memória, que acumula para o futuro todo o assimilado pelo intelecto e pela vontade. A harmonia entre essas três faculdades resultaria na evolução das três qualidades correspondentes que seriam a fonte da felicidade (CHATEAU, 1978). Assim, conhecimentos pedagógicos (pedagogia enquanto ciência da educação) seriam aqueles relacionados com a formação educacional do homem, buscando uma formação global (intelectual, moral e social) que favorecesse a qualidade de vida.

que deveria prepará-lo para a vida, enfatiza seu condicionamento para adentrar ao ensino superior. O ensino médio, com a valorização da obtenção de um diploma de curso superior como fonte para o sucesso profissional e, quiçá, de vida, não conseguiu se fazer como porta para a formação do indivíduo enquanto pessoa em elaboração de conceitos e conhecimentos, mas como ponte para o curso superior. Se assim não acontecer, tem-se a sensação de fracasso, como se a aprovação num processo seletivo fosse a única opção a ser vislumbrada.

Convergindo com esse delineamento, Delors (2006, p.136) afirma que, atualmente, os ensinamentos teóricos transmitidos no nível secundário servem, sobretudo, como preparo dos jovens para os estudos superiores, deixando à margem aqueles mal qualificados para o trabalho, a vida e que não têm sucesso, abandonam ou que não encontram lugar no ensino superior.

Numa visão do que acontece atualmente, nota-se que alguns jovens buscam concluir o ensino médio sem a intenção de fazer um curso superior. Cursos técnicos que os qualifiquem para uma profissão compõem o alvo deles nesse momento da vida. Os motivos que justificam essa atitude são variados, mas dois merecem destaque: a necessidade de ingressar o mais rápido no mercado de trabalho devido a fatores econômicos e o real interesse por profissões técnicas de nível médio cujo mercado está carente e, portanto, com alta oferta de trabalho.

Mas e aqueles que conseguiram alcançar o ensino superior, numa visão global, ou seja, profissional e pessoal, como serão formados e sairão das instituições que se dedicam a esse nível de ensino no final de seus estudos?

De maneira mais aguda, a partir dos anos de 1990, a globalização tornou-se um fato não apenas teorizado, mas sentido em todos os cantos e recantos do mundo. Neste momento, nunca foi tão atual o conhecido *efeito borboleta*, nome dado à teoria formulada pelo cientista Edward Lorenz, de *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), aplicada inicialmente à meteorologia. Essa teoria defende que fatores insignificantes ou aparentemente insignificantes, como o voo de uma borboleta, podem ganhar importância no tempo e, ao longo da cadeia dos acontecimentos, mudar uma situação e até causar um furacão em local distante de onde a borboleta estava quando bateu suas asas. Assim é a globalização. Fatos e eventos que acontecem em todos os locais do planeta, rapidamente alcançam os vários centros comunitários. Informações que tenham pequena ou nenhuma relevância para determinadas localidades são de extrema importância para outras. Dessa forma, profissionais que se qualificam, em um centro de ensino, podem ser muito bem aproveitados em outros bem distantes, já que atualmente, mais que *num* mundo, vive-se *no* mundo, uno e diversificado mundo.



As universidades, enquanto centros especializados de ensino para os que buscam a qualificação superior, e mais diretamente seus professores, necessitam ter essa visão e se prepararem para, agindo como docentes, colaborarem na formação de seus alunos.

Um longo hiato que existe dificultando essa necessária visão dos docentes – no que tange à formação de seus alunos para um mundo global – é a rara ou, às vezes, ausente formação inicial e continuada de alguns professores em abordagens que trazem assuntos voltados às ciências sociais e humanas, como os pedagógicos. Essa carência observada é mais aguda em cursos que não apresentam a possibilidade da licenciatura, especificamente, e de maneira mais ostensiva, aqueles das áreas de saúde.

Mesmo que não possuam, na grade curricular, disciplinas relacionadas à pedagogia, alguns escassos profissionais dos cursos da área de saúde, como a odontologia, são sensíveis aos temas pedagógicos. Daí a possibilidade de que eles formem indivíduos para a carreira docente, o que seria uma urgente correção exigida pelo rompimento das fronteiras comerciais, conceituais e intelectuais hoje vigentes e em processo de agudização.

A possibilidade da odontologia enquanto profissão docente é contemplada nas normas do Conselho Federal de Odontologia (CFO), por meio da Resolução 185/93, artigo 6, quando cita que está obrigado ao registro e inscrição o cirurgião-dentista no desempenho: “[...] do magistério, quando o exercício decorra de seu diploma de cirurgião-dentista” (CFO, 2011).

Nesse sentido, Secco e Pereira (2004, p. 2) dizem que a formação didático-pedagógica do professor de odontologia, até recentemente pouco questionada, começou a ganhar espaço no debate acadêmico, com as novas demandas sociais do mundo globalizado e informatizado.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge com um triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social (DELORS, 2006, p.11).

Numa formação onde a técnica, o procedimental e a execução têm prioridade sobre qualquer outro ponto de observação, em muitas situações esquece-se que na odontologia não se trabalha sozinho, mas com o outro, e esse outro é necessário para que a profissão exista. Seja em nível ambulatorial ou de docência, “con-viver” é necessário.

Um importante passo a ser dado e ensinado, sem sombra de dúvida, é a relevância do aprender a dialogar. Um dos quatro pilares da educação, já tão exaustivamente citado em várias obras, e lembrado por Delors (2006, p.19), é o “viver juntos”. Sobre tão fundamental base da educação, entende-se que se trata de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E, a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a essa percepção das nossas crescentes

interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns, ou então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos.

Sempre incompletos em nossa formação, a relação interpessoal é a grande chave para a continuação da complementação do ser enquanto alguém que ensina e aprende. Segundo Freire (1996, p.23), “quem forma se forma e re-forma (sic) ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Nota-se que a docência universitária exige um movimento de ir e vir constante na análise do processo de ensino-aprendizagem e inter-relacionamento. De maneira mais intensa, a partir dos anos 2000, adentrar à carreira de professor universitário exige, de quem o objetiva, uma preparação no que tange à titulação e produção científica. Muitos egressos, quando se dedicaram à pesquisa, formaram-se com uma relativa experiência nessa atividade diante das possibilidades que os cursos oferecem como as iniciações científicas – com ou sem bolsas –, os trabalhos de conclusão de curso e os trabalhos científicos direcionados aos vários encontros, congressos e seminários que acontecem. Muitos buscam uma titulação logo que saem da graduação e, se tudo der certo, após o mestrado continuam com o doutorado e, em alguns anos, estarão em condições de prestar concursos para ingressarem na carreira do magistério superior numa instituição pública federal.

Vários cursos de graduação da área de saúde como, por exemplo, o de enfermagem e educação física, de maneira acanhada e desvalorizada, oferecem a possibilidade da licenciatura. Outros nem assim o fazem. Não oferecem a possibilidade de se pensar na carreira docente como se os professores que hoje atuam nessas áreas jamais sairão das cadeiras que ocupam. No entanto, isso acontecerá e outros ocuparão seus lugares.

Em muitas situações, acredita-se que a docência é algo inato e que já se nasce com a vocação para ser professor. Sendo assim, a preparação pedagógica torna-se pouco ou nada considerada. Nesse sentido, Vasconcelos (1996, p.43) diz que é comum considerar que o “dom” seja tudo para o correto exercício do magistério e, às vezes, “dom mais conhecimento atualizado”. Formação pedagógica soa como pura perda de tempo e nem mesmo há uma compreensão real do que significa, em seu sentido amplo, o termo “formação para o magistério”.

Naqueles cursos que nem de modo frágil oferecem a possibilidade da licenciatura, o que de algum modo seria um contato com assuntos e temas relacionados à pedagogia, os egressos que adentrarem à carreira do magistério superior o farão sem uma noção sistematizada do que é ser professor. Desenvolverão suas atividades e, seguindo os passos

daqueles que consideram bons professores, tenderão a copiar muitas das técnicas que eles utilizaram para com esse novo docente quando ainda se graduava.

Numa pesquisa realizada por Madeira (2008) nos cursos de odontologia e fisioterapia, buscou-se identificar os motivos que levariam os alunos a indicarem o curso no qual estavam se formando a outras pessoas. Os “bons professores dos cursos” foi o item mais apontado para a recomendação. Mas, o que é considerar “bons professores”? A pesquisa identificou que “cerca da metade dos alunos valoriza, em primeiro lugar, o professor amigo, que mantenha bom relacionamento com todos, que saiba ouvir, conselheiro, paciente, educado, bem-humorado, descontraído e que gosta do que faz” (MADEIRA, 2008, p.15).

Nos cursos da área de biomédicas, tal situação é notada de modo muito ostensivo, pois a maioria deles se direciona para o bacharelado e, sendo assim, seus futuros docentes se enquadram perfeitamente na situação antes descrita. Isso quer dizer que saem dos cursos de graduação sem formação inicial para docência, querem se titular para enfim estarem qualificados para “ser professor”. Se objetivam ser bons professores, o que se acredita que todos desejam, tentarão seguir as ações que viram naqueles que assim consideram.

Os cursos que têm a característica de lidarem diretamente com seres humanos como a odontologia, por exemplo, exigem do docente, além de informações e conhecimentos pedagógicos que a ele faltam em sua formação inicial, uma visão humanista não tão superficial, pois seu principal objeto de ensino é um ser que sente, pensa, ama, enfim, vive. Agregando em sua formação essa “nova” lente de se ver o outro, as exigências da DCNGO, no seu artigo 4º, parágrafo 1º (BRASIL, 2002), que dizem ter como objetivo formar um cirurgião-dentista capaz de pensar criticamente, analisar as necessidades da sociedade e procurar soluções para elas, ficarão mais fáceis de serem entendidas, interpretadas e colocadas em prática.

Para tal, trabalha-se nesta pesquisa com o caráter exploratório descritivo e analítico, com abordagens quantitativa e qualitativa. O objetivo geral deste trabalho é investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em odontologia e que atuam em cursos de odontologia, possuem frente à sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente por meio das categorias de estudo: docência universitária, inter-relacionamentos e metodologias de ensino.

Como sujeitos, são potenciais participantes da pesquisa todos os professores cirurgiões-dentistas que ministram aulas em cursos de graduação em odontologia de universidades federais do Brasil. Depois de obtida a lista dos docentes nas coordenações de

curso ou em *site* oficial de cada universidade, entrou-se em contato, via *e-mail*, com cada professor, potencial sujeito da pesquisa, explicando-lhe os objetivos do trabalho e convidando-o a visitar a página da pesquisa na *web* ([www.docencia-universitaria.com.br](http://www.docencia-universitaria.com.br)), onde estava disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Instrumento de Pesquisa referente à fase da pesquisa em questão (segunda ou terceira), já que o instrumento de coleta de dados foi diferente para cada fase da pesquisa.

Na fase exploratória desta pesquisa, depois de identificar, em artigos que tratam do tema “docência na odontologia”, quais as categorias mais comumente abordadas e apresentadas, elas foram listadas e elaborado um roteiro de observações. Seguindo a obtenção de autorização para realizar as observações nas clínicas e aulas teóricas do curso de odontologia da Foufu, fez-se tais análises construindo seus respectivos memoriais. Desses registros, retiraram-se as categorias que eram mais frequentes dentre aquelas anteriormente listadas. A partir delas elaborou-se os instrumentos de pesquisa das Fases 1 e 2.

Na Fase 1, trabalhou-se dentro da escala Likert de cinco pontos (LIKERT, 1932), (STEFANO *et al*, 2007). O Instrumento 1 foi construído em três partes distintas. A primeira, “Dados gerais sobre o sujeito pesquisado”, continha as seguintes informações: sexo, faixa etária, titulação/ano de conclusão, tipo de curso em que exerce a docência universitária, existência ou não de outra profissão, além da docência universitária. Na segunda parte, “Categorias a serem estudadas”, foram selecionadas três: concepções de docência universitária<sup>2</sup>, inter-relacionamentos e metodologias de ensino. Cada uma dessas categorias apresentava dez frases afirmativas, as quais deveriam ser atribuídos valores, por cada sujeito participante desta pesquisa, dentro da escala Likert de cinco pontos. A terceira e última parte do Instrumento 1, “Comentários”, tratavam-se de um espaço aberto para que cada sujeito pudesse, se sentisse necessidade, expressar algum tipo de comentário frente à pesquisa realizada.

A Fase 2 foi elaborada por meio de um questionário com reflexões abertas. O Instrumento 2 foi composto por sete questões. Antecedendo a elas, apresenta-se esta situação: “Enquanto cirurgião-dentista, no ensino superior, no curso de odontologia, reflita sobre a sua prática docente para responder as questões que se seguem:

- 1) A que você atribui fatos positivos, frente à sua formação e prática, para a docência no ensino superior?

---

<sup>2</sup> Conceitos a valores atribuídos à docência universitária em seus aspectos teóricos, práticos e cognitivos.

- 2) A que você atribui fatos não muito bons, frente à sua formação e prática, para a docência no ensino superior?
- 3) O que você sabe sobre pedagogia considera ter aprendido em cursos de pós-graduação, com colegas mais experientes ou sozinho com a prática do dia a dia?
- 4) Você percebe algum tipo preocupação institucional com a formação docente, específica de sua área de formação ou ambas?
- 5) Em sua opinião, seria interessante uma integração entre ciências humanas, sociais e biológicas para a formação dos docentes profissionais da área de saúde?
- 6) É possível desenvolver uma docência com afetividade? Em sua opinião, de que forma?
- 7) Frente às metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, no curso de odontologia, na sua visão, qual a que mais prevalece? Justifique.

Assim, este trabalho estrutura-se em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado “Docência Universitária”, objetiva-se percorrer os caminhos da docência do ensino superior, não esquecendo da odontologia como foco de pesquisa, reunindo autores que discorrem sobre o início dos cursos superiores no Brasil. Em seguida, aborda-se a formação do docente universitário e suas carências. Sem a desejada formação pedagógica, surge a busca por formação continuada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; após essa qualificação, espera-se uma adequação da visão e prática do processo ensino-aprendizagem e de concepções de docência universitária advindas da atividade de professor do ensino superior. Aborda-se ainda o que se considera como bons professores no ensino superior com ênfase àqueles da área de saúde e a relação professor-aluno fechando o capítulo com as metodologias aplicáveis ao ensino superior. Dessa forma, serão abordados valores, práticas e concepções de docência universitária juntamente com o movimento de evolução e entrelaçamento dessas questões, o que servirá de base para analisar e entender a docência exercida pelos cirurgiões-dentistas.

No segundo capítulo, intitulado “Docência na Odontologia”, objetiva-se transitar pelo início da carreira do docente cirurgião-dentista como professor dos cursos de graduação em odontologia; características dos currículos vigentes nesses cursos e a interferência dos Relatórios Flexner e Gies na atividade docente e na prática dos cursos de odontologia diante da formação que receberam os atuais docentes; a influência do mercado e de tecnologias na formação dos futuros cirurgiões-dentistas e nos currículos; a tentativa de redirecionar a saúde como direito de todos, por meio do SUS, do Promed Assistência Médica e Odontológica (Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares das Escolas Médica) e do Pró-Saúde

(Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde), buscando uma humanização do atendimento na odontologia. Assim, esse capítulo aborda de maneira específica, a atividade, os valores e as concepções de cirurgiões-dentistas enquanto professores dos cursos de odontologia. É encerrado com as concepções de docência universitária de docentes cirurgiões-dentistas.

No terceiro capítulo, intitulado “Trajetória Metodológica”, objetiva-se apresentar como foi elaborado o instrumento de pesquisa; o local e os sujeitos que puderam participar da investigação; as características da pesquisa; como se procedeu a coleta de dados e os caminhos até sua finalização. O capítulo é fechado com a determinação do tamanho amostral e determinando o tipo de análise estatística à qual os dados foram submetidos.

No quarto capítulo, intitulado “O olhar do cirurgião-dentista professor dos cursos de odontologia sobre a docência universitária – resultados e discussão”, busca-se apresentar os resultados obtidos da coleta de dados realizada; discuti-los confrontando com o quadro teórico apresentado nos primeiros dois capítulos e obter daí dados para as considerações finais onde serão respondidos os objetivos.

## **CAPÍTULO 1**

### **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

A docência universitária apresenta características próprias e diferentes de outras em qualquer outro nível de ensino. Na educação superior, exige-se uma relação entre ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa deve embasar o ensino que deve, por sua vez, juntamente com o pesquisado anteriormente, ser revertido à sociedade em forma de extensão, suprindo e atendendo às necessidades da sociedade na qual a Instituição de Ensino Superior (IES) está inserida. Dessa relação, sociedade/IES, novas dúvidas e necessidades sociais surgirão, o que será o provocador de novas pesquisas.

Como um dos maiores empecilhos para o progresso harmônico desse movimento, o despreparo para a docência se apresenta não permitindo enxergar como profissão a atuação docente, prescindindo assim de preparo para tal. Com o objetivo de entender e localizar a docência universitária, percorre-se este capítulo.

#### **1.1 Aspectos gerais da docência universitária**

##### **1.1.1 O início do curso superior no Brasil**

A primeira faculdade do Brasil comemorou 200 anos em 2008. Fundada em 18 de fevereiro de 1808 por Dom João VI, logo depois da família real portuguesa desembarcar em Salvador (BA), a Faculdade de Medicina da Bahia (Fameb) simboliza o início da independência cultural do Brasil. Instalada no Hospital Real Militar, ocupava as dependências do Colégio dos Jesuítas, no Largo do Terreno de Jesus. Os primeiros professores da faculdade foram médicos militares. Depois de fundar a Fameb, Dom João fez o mesmo no Rio de Janeiro no dia 5 de novembro daquele mesmo ano. Nascia a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, a atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Segundo Masetto (1998), até então, os abastados brasileiros que se interessavam em cursar universidades dirigiam-se à Europa. De acordo com o autor, a organização curricular inicial do ensino superior brasileiro foi inspirada no padrão francês-napoléônico, caracterizado pela supervalorização das ciências exatas e tecnológicas. Os cursos superiores no Brasil, desde seu início e nas décadas subsequentes, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. “O que se ensinava era uma medicina menos científica e mais observacional. Como a causa das doenças não era conhecida, buscava-se eliminar os sintomas”, diz o historiador Francisco Assis de Queiroz, professor da Universidade de São Paulo (USP).

Em 1831, Visconde Cândido Figueira de Saboia, mais tarde Visconde de Saboia, assume a direção da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e cria o laboratório de cirurgia dentária. Thomas Gomes dos Santos Filho, em 1883, presta concurso para preparador no qual é aprovado em primeiro lugar. Pela dedicação de ambos, Felipe Franco de Sá reforma o estatuto da Faculdade de Medicina criando a odontologia como curso anexo (ROSENTHAL, 1995).

Desde o surgimento, em 1840, da primeira escola de odontologia do mundo, o *Baltimore College of Dental Surgery* (RING, 1992), “os cursos de odontologia sofreram um processo evolutivo que refletiu, por um lado, a consolidação e o reconhecimento da atividade como profissão e, por outro, o pensamento educacional dos séculos XIX e XX” (SOUZA, 2003, p. 69).

No Brasil, a regulamentação do exercício profissional da odontologia data de 1856, quando o engajamento dos profissionais era feito por meio da concessão do título àqueles indivíduos que recebiam um aprendizado informal, dentro de uma prática artesanal. O ensino formal só teve início em 1879, com o estabelecimento do curso de "cirurgia-dentária", anexo à faculdade de medicina, sendo que o primeiro curso de odontologia foi criado, segundo Fernandes Neto (2003), na Bahia, em 1882, e tinha a duração de dois anos. A oficialização dos cursos de odontologia, contudo, só se deu dois anos depois, em 1884, por decreto do Imperador D. Pedro II (MENEZES, 1993). Iniciava assim, no Brasil, as faculdades, o ensino e a docência superior, dando ênfase aqui ao curso de odontologia como um dos componentes da área de saúde.

Nesse momento da história, não se pensava no ensinar e aprender, no aluno e professor como dois agentes do mesmo processo, no construir algo em conjunto. Da mesma forma que a carreira de professor era secundária à carreira de militar, o ensino-aprendizagem era secundário ao repassar dados e informações. A docência em muito se distanciava de uma



profissão-professor, era muito mais uma atividade em disfunção do que uma das funções da atividade. Não precisava “ser professor” para dar aulas. Dando aulas tornava-se professor. Desde o início dos cursos superiores no Brasil, não se pensou e agiu decisivamente na preparação do professor para atuar como tal. Formação docente é, ainda hoje, um assunto que não entrou na moda dos temas das IES.

### 1.1.2 Formação do docente universitário

A existência de cursos superiores implica na necessidade de professores para atuarem neles. A *função* docente universitário, poucas vezes, é vista como a *profissão* docente universitário.

No momento em que um indivíduo se prepara para um processo seletivo com o objetivo de adentrar a uma IES e se graduar em alguma área, tem como meta realmente se tornar profissional por meio dela. Não se concebe a ideia de um projeto para construção civil ser elaborado por alguém que não seja um engenheiro. Da mesma forma, não se permitiria ser submetido a cirurgias plásticas ou qualquer outra se elas não fossem realizadas por profissionais da área de saúde preparados e, portanto, formados para tal atividade. Quem tem condições de nos orientar em processos litigiosos, deve ter formação para tal, aí surgem os advogados. Nessa linha de pensamento, para ser professor, seria necessário uma formação para atuar na profissão-professor e, assim, adquirir capacitação para atividades concernentes a essa profissão, tal como acontece com todas as outras atividades consideradas profissionais.

Zabalza (2007, p.145) enfatiza que os professores universitários devem ser formados, no sentido de uma profissionalização, entendendo que a docência universitária é uma atividade profissional complexa que requer formação específica com qualificação científica e pedagógica, o que não é realidade no Brasil. Essa ausência de formação pedagógica sistematizada pode ser explicada pelo fato de que muitos cursos não possuem, em sua grade curricular, espaço para que se discuta temas relacionados à pedagogia ou mesmo momentos formais ou informais onde a possibilidade de atuar na docência seja apresentada e debatida com os acadêmicos.

Mesmo nos cursos onde a licenciatura é uma possibilidade, onde se aventa a possível formação de professores, pairam dúvidas sobre a capacitação dos docentes neles atuantes.

Docentes universitários cuja atividade maior é a orientação para a preparação de novos e futuros professores. Nesse pensamento, Souza (2003, p. 12) nos diz que:

[...] se a formação e a prática pedagógica do professor universitário que tem a incumbência de formar professores é objeto de questionamento, o que não dizer daqueles profissionais cuja formação foi predominantemente técnico-científica, voltada para o exercício específico de uma profissão e que, em um dado momento, se viram diante da situação de ser professor?

Adentrar a carreira docente sem formação, sem saber e bem entender o que é a atividade docência, faz com que se acredite estar preparado para ela, pois não se tem noção da amplitude do que não se sabe. Os desafios da docência aparecem desde o início dela na história, pois de imediato aparece também o fato de se ignorar o que é ser professor.

Azevedo (2008, p. 1) nos apresenta sua experiência quando relata que:

Há doze anos, enfrentei meus primeiros desafios como docente [...]. Meus conhecimentos baseavam-se quase que exclusivamente naqueles advindos da formação universitária, de aluna, e da experiência de profissional liberal, complementada pelo curso de especialização.

Num momento em que as aspirações e necessidades globais ocorrem rápida e continuamente modificadas, as funções do professor também sofrem alterações. O docente, que antes pensava no aluno de forma isolada, hoje deve enxergá-lo como alguém inserido num contexto social. Se antes esse professor atuava olhando para os aprendizes como indivíduos que não eram capacitados por não conseguirem reproduzir textualmente o que lhes era passado, agora devem ser vistos como seres humanos que têm bagagens prévias, que devem ser formados de acordo com as necessidades individuais e da sociedade em que estão inseridos. Além disso, nas IES, o docente assume funções administrativas como diretorias, gerências, reitorias e pró-reitorias pedagógicas como coordenação de curso, colegiados, elaboração e reelaboração de projetos pedagógicos e sociais em várias atividades de extensão.

Segundo Ludke (2001, p. 27):

A questão da profissionalização dos professores vem sendo discutida perante a imposição de número cada vez maior de saberes e atributos, num processo de contínua e vertiginosa complexidade de seu perfil profissional. Dentre as novas habilidades demandadas, podemos citar [...] participar de reformas curriculares [...] entre muitas outras.

Mas, apesar de se exigir que os professores cumpram novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação deles. Assim, não é de se estranhar que sofram autênticos choques com a realidade, ao passarem, sem a preparação adequada, para a prática de ensinar (NOVOA, 1995, p.15-34). Imbernón (2001, p. 12) também discorre sobre a necessidade de uma redefinição da profissão docente e sugere que os futuros professores assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural.

Trata-se de buscar a formação de um profissional que vai atuar num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidades crescentes, cujas situações e problemas não são solucionáveis com a simples aplicação de conhecimento técnico-científico disponíveis. (AZEVEDO, 2008, p.3)

Nota-se que a docência excede a atuação técnica embasada em habilidades procedimentais e conhecimentos científicos. Ela requer uma formação profissional com conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008).

Não só nas áreas onde a formação pedagógica não é almejada, mas essa necessidade dos professores é uma realidade também em toda a docência universitária. Excetuando a área de educação, pesquisas voltadas a temas pedagógicos pouco aparecem. Um exemplo disso foi o trabalho realizado por Pordeus (1999) quando analisou a produção científica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em odontologia. Notou que neles, em sua maioria, privilegiam as áreas técnicas. Percebeu ainda que apenas 5% das publicações brasileiras com impacto internacional referem-se ao ensino odontológico.

Nessa mesma direção Sousa (2003, p. 38) diz que:

As investigações relativas à prática docente no ensino superior são poucas se compararmos àquelas relativas a outros níveis do sistema escolar. Às particularidades e contradições do momento de transição somam-se, no caso do ensino superior, todas as dificuldades decorrentes da pouca valorização dos saberes pedagógicos propriamente ditos.

Pouco se investiga sobre pedagogia relacionada ao ensino superior. Pouco se valoriza assuntos relacionados aos cursos da área de humanas quando se pensa na formação do professor do ensino superior. Comumente não se aborda o tema ensino-aprendizagem durante os cursos de graduação onde a licenciatura não aparece como possibilidade. Diante disso,

Cortesão (2000, p. 41) questiona se existe algo de especial no ensino superior que o permita prescindir de formações pedagógicas, tão cobradas e necessárias para os outros níveis de ensino quando interroga:

Será que sua atuação, que tem lugar sem qualquer preparação pedagógica prévia, será aquela que, afinal, se revela mais adequada ao que se espera do papel de regulação a ser desempenhado pelas instituições educativas do ensino superior, expectativas essas que, como se viu, se vão reforçando no contexto socioeconômico atual?

Os cursos existem e docentes são necessários. A percepção da docência enquanto profissão ainda não aconteceu para muitos professores. Devido a isso, nota-se um paradoxo, ou seja, apesar da importância dos docentes no processo educacional, eles ainda permanecem sem conhecimento das atividades que fundamentam a sua profissão (NÓVOA, 2008, p. 227).

A formação de docentes começa a acontecer quando estão na condição de alunos. A maneira como lhes é apresentada a docência, pela própria prática dos docentes com os quais conviveram, inicia sua composição da bagagem individual para, quiçá, um futuro como docente. Mas é certo e notório que é insuficiente para uma formação, seja ela inicial ou continuada, para a atuação na docência.

Cientes dessa necessidade, aqueles que almejam a carreira de professores do ensino superior, ou nela já estão, buscam os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado para se qualificar.

### **1.1.3 Pós-graduação**

Com ocorrência frequente, principalmente depois da década de 1970, era muito comum acontecer o ingresso de profissionais, mesmo por concurso público, para o cargo de docente com apenas o título de bacharel. De certa forma, tal critério favorecia o recém-graduado, sem conhecimento pedagógico sistematizado, adentrar à área de ensino. Alguns deles, em seguida, buscavam cursar pós-graduação, a especialização, o mestrado e doutorado, com o objetivo de se titular e que, em algumas poucas situações, além do título, receberem informações pedagógicas que poderiam subsidiar reflexões futuras. Tal procura embasa-se nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), artigo 66, onde encontra-se que: “A

preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Diferentemente do esperado, o que se nota é que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* frequentemente primam por formar um pesquisador dando pouca ou nenhuma ênfase ao ensino pedagógico sistematizado. Esse fato desconfigura uma das mais importantes funções desses cursos de formação continuada, ou seja, a formação pedagógica do professor do ensino superior.

Masetto (1998) faz uma descrição histórica do processo de formação dos docentes das IES e revela que apenas depois da década de 1970 é que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* passaram a ser um caminho para essa formação. Esses cursos, contudo, têm, via de regra, uma forte ênfase nos conteúdos curriculares e na pesquisa.

Sem desvalorizar a pesquisa, pois a LDB também enfatizou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007), deve-se valorizar a formação pedagógica, principalmente dos docentes que não tiveram o mínimo contato com assuntos dessa área, como os oriundos da área de saúde.

Convergindo com essas informações, Azevedo (2008, p. 7) nos traz que:

Atualmente, a preparação para o exercício do professor de ensino superior em nível de pós-graduação se dá, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No entanto, o que se constata é que nesses programas *stricto sensu* há o distanciamento de um processo abrangente e completo de formação de desenvolvimento da formação docente, caracterizando-se por cursos predominantemente acadêmicos com um rigor científico que privilegiam a formação quase que exclusiva do pesquisador.

No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor (FERNANDES, 1998). A preocupação centra-se no espaço da educação formal, quando o professor realiza, com o aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa. Assim, seu desempenho como professor fica medido por sua produção científica (artigos, pesquisas), mas sem uma reflexão sistemática que traga sua prática pedagógica como foco de análise. Não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas sim de colocá-la em sintonia e interpretação com outras dimensões tão necessárias e complexas para construção de sua professoralidade – sua identidade de ser professor.

Convergindo com essa linha de raciocínio, Vasconcelos (1996, p.4) nos traz que:

O que se percebe é que, em geral, mesmo quando a preocupação com a formação pedagógica ocorre principalmente nas discussões sobre os cursos de pós graduação, *stricto e lato sensu* e de extensão, o enfoque é muito mais voltado para a pesquisa, no sentido de pesquisa pura e não no sentido utilizado por Demo (1993), de pesquisa também utilizada como recurso de ensino aprendizagem, quando o aluno “aprende a aprender”, criando e recriando o saber.

O professor faz sua formação de pós graduação, construindo uma competência técnico científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos. Às vezes, no âmbito institucional, acredita-se estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de pós-graduação, haver uma disciplina da área pedagógica. É interessante registrar que para trabalhar na educação básica, exige-se a formação pedagógica, mas o professor que atua no ensino superior não precisa desse saber. A expressão *docência superior e formação pedagógica* é recente na vida institucional universitária (FERNANDES, 2001).

Apesar da carência de informações e conhecimentos relacionados à profissão docente abraçada, muitos professores têm conseguido bem desenvolver suas funções. Fernandes (1999) afirma que a formação baseada na intuição e na autoconstrução tem importante valor quando, em sua origem, ocorre a insatisfação, um desequilíbrio que rompe com a racionalidade única do paradigma dominante, em que a polarização sujeito-objeto se reconstitui na sua inteireza com incertezas, inseguranças e a busca da interpretação começa a avançar sobre o estabelecido, questionando-o em suas múltiplas conexões, interações e imprevisibilidade.

Comumente o professor que entra na carreira do magistério superior sem noção pedagógica do que é ser professor, conscientemente ou não, segue os passos e exemplos daquele que, um dia, foi seu professor e por algum motivo lhe chamou a atenção, seja pelo carisma, pela competência técnica ou mesmo de ser docente. Segundo Chamlian (2003), objetivando minimizar esse problema, a sugestão tem sido a criação da Metodologia do Ensino Superior como uma disciplina pedagógica em *todos* os cursos de pós-graduação.

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação da humanidade. Nessas relações com o mundo, por meio de suas ações sobre ele, o homem encontra-se marcado pelos resultados de sua própria atitude. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona a forma dele atuar. Não há, portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 1981). Fora isso, as concepções de conhecimento que se forjam excluem os vínculos com o mundo sensível e com a dimensão

qualitativa das relações com o conhecimento da natureza física e humana, que são substituídos por uma relação instrumental de exploração. Essa relação se configura na fragmentação do ser humano em corpo, alma e intelecto (PELLANDA, 1996).

Essa reflexão é importante ao se analisar o processo de busca por uma formação pedagógica sistematizada onde o professor pode se sentir, em momentos, incompleto em sua atuação. Além disso, não se pode ignorar que a formação pedagógica deve ser vista como um conjunto concretamente alicerçado por teoria e prática. Do mesmo modo, deve-se considerar que os elementos fundantes dela são os próprios saberes da prática e da teoria. Isso, entendendo a prática como uma produção de saberes, nascentes da reflexão, que devem instigar a busca de vários caminhos para o embate com a teoria, compreendida, contextualizada e recriada, e não teoria posta (FREIRE e SHOR, 1987). Nesse sentido, a formação pedagógica do professor é então mais que conhecimento teórico, mas saberes que, trazidos às ciências humanas, têm a possibilidade de fazer uma humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos (ARROYO, 2000).

Em muitas ocasiões, pela falta de conhecimentos relacionados à profissão-professor, acredita-se muito ou até tudo saber. O não saber explica e perdoa o equívoco, mas a perpétua ignorância das bases estruturadoras da atividade na qual se está inserido dificilmente se justifica, principalmente considerando a dinâmica de informações do século 21.

A consciência do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza. Ao contrário, devemos reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vemos não fosse aquele que se produz com outros. Compromete-nos porque, ao sabermos que sabemos, não podemos negar que sabemos (MATURANA e VARELA, 1995). Sendo assim, percebe-se que ao se tomar consciência daquilo que não se sabe é responsabilizar-se pela busca do que ainda falta saber. Tudo isso aponta para o sentido de uma eterna formação, onde a intenção ativa de dar o primeiro passo é tão importante como próprio primeiro passo.

#### **1.1.4 Processo ensino-aprendizagem**

No passado, quando se iniciava o ensino superior no Brasil, os docentes eram, conforme já expomos neste trabalho, os médicos militares. Mas, na atualidade e até bem

pouco tempo, era comum adentrar à carreira de docente do ensino superior por convite. Via-se no profissional alguém competente em sua área específica de atuação, atualizado e dinâmico e então se fazia o convite para dar aulas sobre aquele assunto que bem parecia dominar. Acerca disso, Vasconcelos (1996, p.43) confirma: [...] “a grande maioria desses profissionais ingressa no ensino superior a convite de amigos e/ou professores que, certamente, reconhecem sua competência técnica”. Portanto, acreditava-se e ainda se vê até hoje esta equivocada certeza de que saber bem é o suficiente para ensinar bem.

De acordo com a opinião de Cicillini e Baraúna (2006, p. 23), não é possível ensinar quando não se sabe *o que* ensinar, mas também não é possível ensinar quando não se sabe *como* ensinar. Em suma, ensinar e aprender representam movimentos paralelos de um mesmo processo, onde apenas se concretizam como atos quando entrelaçados, pois independem do tempo cronológico para acontecerem, mas devem respeitar o tempo individual de cada um envolvido nessa elaboração. Por isso, pela interdependência e pela singularidade do ato, caracteriza-se como um processo.

O ensinar fica aqui entendido como o processo de orientar a trajetória a percorrer, estimular o caminhar passo a passo, assegurar a execução do proposto e articular o movimento entre as informações e os informados. Já aprender é o processo de caminhar na trajetória proposta, realizando as atividades sugeridas para que as informações possam chegar no momento adequado, quando a maturidade já existir para que esses dados sirvam de base para reflexões e, assim, avance-se no processo de construção do conhecimento.

Caminhando nesse sentido, Mizukami (1986) nos mostra que o processo de ensino pode ser observado por cinco formas. A primeira, embasada na transmissão do conhecimento é a definida como *tradicional*. A segunda, numa visão *comportamentalista*, o conteúdo é também transmitido sendo que objetivos e habilidades são alcançados por meio de treinamentos. A terceira, a *cognitiva*, acontece na dependência da capacidade do aluno processar, agregar e integrar as informações recebidas. A quarta forma de ver o ensino, segundo a autora, é a *sociocultural*. Nesta visão a elaboração do conhecimento depende da formação sociopolítica e cultural de cada indivíduo e da sociedade em que vive. A quinta e última abordagem é a *humanista*, onde o aluno constrói seu conhecimento e o professor age como mediador/facilitador.

Carvalho (2005) nos esclarece que o processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se no trabalho conjunto entre professor e aluno. O professor traça os objetivos que quer alcançar, conduzindo e estimulando os alunos a participarem de tarefas e atividades que



lhes permitam construir significados cada vez mais próximos aos de habilidades e conteúdos do currículo.

Para a concretização do processo ensino-aprendizagem, é necessária a existência de informações, pesquisas e reflexões que gerem conhecimentos, mas distanciam-se muito a maneira *como* eles são utilizados e o modo como as mediações são efetivamente implantadas no dia a dia da docência. Os saberes técnicos que os professores da área de saúde possuem, como os que trabalham em cursos de graduação em odontologia, por exemplo, são imprescindíveis para a criação de oportunidades de crescimentos de seus alunos, pois, conhecendo o objetivo final, sabem por onde orientar os passos a serem dados. Mas o *como* fazer isso acontecer é o que comumente carece na formação desses docentes criando uma distância entre a mediação e os saberes científicos a serem construídos nos alunos.

Tardif (2007, p. 40) colabora nesse sentido relatando que:

[...] os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. [...] os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão.

Essa noção de docência universitária responde pela atividade de muitos professores, principalmente daqueles que, em sua formação inicial, não tiveram a oportunidade de ser apresentados a assuntos relacionados com a pedagogia, onde ainda prevalece uma

[...] estrutura tradicional de que quem sabe fazer sabe ensinar. Dessa forma, a idéia de ensinar resumia-se a dar aulas, dominando o conteúdo das matérias, sem atribuir valor real ao modo de aquisição de conhecimentos, às estruturas epistemológicas que fundamentam cada ciência, desconsiderando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. (AZEVEDO, 2008, p.2)

A quantidade de professores universitários cresce juntamente com o número de cursos e de IES. A experiência de muitos docentes que atuam no ensino superior, há alguns anos, também vem paulatinamente aumentando. Mas isso não resolve nem diminui a deficiência advinda da ausente formação pedagógica, o que reflete diretamente no campo de atuação desses profissionais, ou seja, o ensino de graduação.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) afirmam que:

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. [...] Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou de avaliação. No atual panorama nacional e internacional, há a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária em atuação, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino de graduação.

No processo ensino-aprendizagem, muitos docentes encontram-se ainda como os primeiros que atuavam no curso de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, ou seja, possuem o conhecimento técnico, mas não sabem se sabem como ensinar. A docência universitária apresenta-se a nós como um “universo” sempre aberto a maiores descobertas, pois lida diretamente com pessoas que, ao passar dos minutos, nunca são as mesmas do tempo anterior. Quanto mais na base da montanha se encontra o observador, menor a possibilidade que ele tem de enxergar todos os lados dela. Como possibilidade para equacionar esse problema, surgem os cursos de pós-graduação que, redirecionados numa trajetória onde a formação pedagógica seja mais valorizada, tornam-se fundamentalmente necessários para os docentes, principalmente para aqueles que nunca viveram a licenciatura.

### **1.1.5 Concepções de docência universitária**

O que é docência universitária, qual seu papel diante dos acadêmicos que hoje se preparam dentro das IES para o mundo? O que é ser professor? Qual o papel da universidade na formação dos alunos? Como dar aulas? Essas são questões que, conscientemente ou não, fazem parte da vida do professor do ensino superior e que permeiam a atividade profissional dele. Ao somar tais questões e suas respostas chega-se às concepções de docência que ditam a atuação do professor.

Nota-se que foi formada uma maneira de trabalhar pautada em hábitos e costumes que consuetudinariamente foram cristalizados, culminando num paradigma, exatamente pela

forma como os atuais docentes, enquanto aluno e mesmo depois de graduados, conheceram as respostas daquelas indagações. Kuhn (2000, p. 18) define paradigma como realizações científicas, universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência. Da mesma forma que, durante algum tempo, determinado paradigma científico vigente fornecerá soluções para questões científicas, também acontecerá com paradigmas pedagógicos que resolverão problemas dessa gênese. Quando se amplia o leque de percepções, amplia-se também a visão das situações. Dessa forma, novos problemas surgirão que exigirão novas soluções, que podem ou não necessitar de diferentes posições e ações, conduzindo, quiçá, a novo paradigma. É o que se vive hoje na educação superior.

Convergindo com esse pensamento, Souza (2003, p. 26 e 31) diz que:

Um professor, ao adotar uma determinada postura frente ao aluno, está fazendo-o de acordo com suas convicções sobre o ato de ensinar, que traduzem sua concepção de conhecimento e de ciência. Tal concepção, independente da consciência do professor, é fruto de um paradigma sob o qual se deu sua formação e se produziu o conhecimento que é o objeto do processo educativo. [...] pode-se afirmar que a crise paradigmática da ciência atinge a sociedade como um todo e, particularmente, a educação. Não se pode mais conceber o ensino, o conhecimento e a aprendizagem da mesma forma que o concebemos até agora. Instituições de ensino, professores e estudantes devem rever suas concepções.

A formação educacional escolar – desde o ensino fundamental perpassando pelo médio e alcançando o superior – acontece numa estrutura, incluindo a disposição das cadeiras em sala de aula, em que o professor é aquele indivíduo responsável por transmitir mais que uma informação e sim um conhecimento. Não considerando a desigualdade de bagagens anteriores embasadas em vivências pessoais, de afinidade de linguagem resultante de assimilação de vocabulário e da própria empatia professor-aluno, abordam-se assuntos, “transmitindo” conhecimentos de forma igual aos desiguais.

Masetto (1998, p. 10) aborda esse pensamento quando diz que:

[...] o centro do processo de ensino aprendizado não era o estudante, nem a aprendizagem do estudante, tal posto era ocupado pelo professor. Como detentor do saber, a função do professor era transmitir todo o seu vasto conhecimento aos alunos. Aprender significava repetir em provas, preferencialmente na íntegra, tudo o que o professor havia dito em sala de aula.

Essa é a maneira de conduzir o processo ensino-aprendizagem comumente encontrada na educação superior, ou seja, a transmissão de informações acreditando-se que se está transmitindo conhecimentos. É a “educação bancária” citada por Freire (2007, p. 25).

Segundo Capelo (2000, p.10):

[...] o ato de aprender é sempre um ato individual, o que significa que aquilo que se aprende, adquire em cada pessoa um sentido e um significado próprios. Deste modo, as aprendizagens do aluno serão sempre diferentes, devendo as mesmas serem respeitadas pela pessoa do professor. Sendo assim, um professor que se limite a expor uma série de conhecimentos aos seus alunos, baseando-se exclusivamente na transmissão dos mesmos, não conseguirá certamente ensinar, pois poderá correr o risco de não haver uma verdadeira compreensão das matérias, pese embora os bons resultados provenientes de exames ou testes, fruto de um trabalho de memorização e mecanização.

Professores que adentram à carreira da docência sem a preparação para a profissão-professor, por não terem a noção do mínimo necessário para tal atuação, frequentemente creem que dar aulas não exige formação. Por mais que a experiência seja relevante, e o saber experiencial é algo real e importante (TARDIF, 2007), ele não é tudo na docência. O ato de se trabalhar na atividade de mediação para a construção individual do conhecimento, certamente vai sendo aprimorado com o passar dos anos, onde agregam-se as reflexões sobre os acontecimentos. Completando esse raciocínio, Azevedo (2008, p.28) colabora quando nos diz que:

A afirmativa bastante usual e defendida de que “ensinar se aprende ensinando” reflete uma visão não profissional, ou seja, não é preciso preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e vocação. Entretanto, é evidente que a docência, assim como a profissão do odontólogo (e outras) implica desafios e exigências.

Necessário se faz repensar a profissão docente, aqui dando ênfase àquele do ensino superior, considerando que os acadêmicos hoje nas IES – futuros profissionais em breve no mercado de trabalho – têm aspirações e necessidades diferentes daqueles jovens de 20, 30 ou 40 anos atrás. Com a globalização, o presente torna-se cada vez mais curto. No passado, contava-se o que aconteceu como história. Depois contava-se o que estava acontecendo como passado. Agora quase se pode contar o que irá acontecer como história do passado. Esses jovens não vivem mais um mundo palpável como antes. Vivem uma realidade virtual. Inicialmente, quase tudo projetam, estudam, elaboram, pesquisam e constroem em telas

virtuais. Para eles é que as universidades, os docentes delas, as concepções e os métodos devem estar prontos. Não vale mais fazer a casa como o João de Barro, ou seja, da mesma forma desde que ele existe. Mas, deve-se orientar a construção de conhecimentos da maneira como aqueles que estão se formando enxergam, entendem e se motivam. Caso contrário, a cegueira causada pelo tradicionalismo será a responsável por uma inadequação entre o mundo e os profissionais que estarão tentando ingressar no mercado de trabalho.

Segundo Caumo (1997), no novo papel exigido do professor universitário frente às mudanças dos tempos atuais, ao lado da competência científica do pesquisador e da competência pedagógica do educador, a relação autoritária dele sobre o aluno perde terreno. *Ensinar será aprender a aprender*, surgindo a pesquisa como princípio educativo e científico; a dicotomia entre teoria e prática desaparece em favor da concepção unificada e interdisciplinar; o confronto entre humanismo e tecnologia tem fim.

Para Azevedo (2008, p. 3):

Trata-se de buscar a formação de um profissional que vai atuar num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidades crescentes, cujas situações e problemas não são solucionáveis com a simples aplicação de conhecimento técnico-científico disponíveis.

Já para Araújo (2004, p.12), “[...] a educação superior deve assumir a formação de competências para atuação nesse novo contexto, preparando o profissional para a construção do seu conhecimento, de maneira contínua levando a uma formação integral”.

A universidade deixou de ser o único local de produção de conhecimentos passando a ser um dentre muitos. A função dela não se resume mais a passar informações, até porque os alunos têm facilidades para obtê-las por meio da televisão, livros, *internet* e periódicos. Portanto, o principal papel dela, hoje, é despertar para o *como* e *por que* usar essas informações, “como manipular, trabalhar, organizar e selecioná-las transformando-as em conhecimento” (MASETTO, 1998, p.10).

Dessa forma, com uma relação professor-aluno não autoritária tornando-se mais humana, metodologias adequadas às necessidades do meio, do assunto, do momento e dos alunos e reconstruindo concepções de docência, ter-se-á uma mesma língua sendo falada entre universidades, docentes, aluno e sociedade.

Desempenho importante nessa reformulação é o do docente. Um professor comprometido com o ser professor não apenas com o dar aulas. Comprometido com o aprendizado, não apenas com o ensino. Conscientizado em ser um competente professor no

processo de crescimento do aluno e não apenas um bom professor na visão do aluno e de seus pares.

### 1.1.6 Bons professores

O princípio da carreira docente prima por uma empolgação inicial, por receios seguintes e por angústias frequentes devido às incertezas em que vivem os professores despreparados pedagogicamente para a profissão que abraçaram. Sem saber como se portar diante dessa profissão, copiam aqueles que consideraram bons professores. E quem são esses para os alunos? Quem foram eles para o atual docente? Quem ele “imitará”?

É interessante considerar a colocação de Cortesão (2006) quando explica que, na escola tradicional, considera-se habitualmente que o bom professor é aquele que domina conteúdos científicos que são vistos como imprescindíveis.

Paula e Bezerra (2003, p. 13) alertam que o estudante

[...] ao espelhar-se no sucesso profissional do professor cultivava a idéia de que o melhor professor é o que executa bem uma tarefa técnica. É grande a dificuldade de perceber que o professor ideal é aquele que lhe permite adquirir ferramentas indispensáveis a um futuro crescimento.

Ainda na visão do aluno, o bom professor e o bom aluno são respectivamente, segundo Souza (2003, p. 20 e 21), “[...]aquele que, acima de tudo, possui um ótimo conhecimento teórico e prático da sua matéria e sua maior qualidade seria a capacidade de transmitir os ditos conhecimentos”, e também “[...]aquele que consegue captar bem os conhecimentos selecionados, escolhidos e transmitidos pelo professor”.

“A maior parte das vezes, o ‘bom professor’, valorizado pelos alunos e reconhecido pelos colegas, era aquele profissional especialista, com domínio do conteúdo da sua disciplina, transmitido superficialmente, sem comprometimento com aprendizagem dos seus alunos” (AZEVEDO, 2008, p.1).

Essa noção do bom professor necessita ser reformulada urgentemente pelos alunos e docentes para poderem bem conviver, sem choques, no mundo moderno. No que tange aos alunos, nota-se e justifica-se uma grande dificuldade em desconstruir a imagem hoje já tão

bem cristalizada do professor competente como sendo aquele bom tecnicamente. O professor é aquele que sabe “tudo”. É o ídolo dos alunos.

Mas, em relação aos docentes, aqueles que vivem na e da profissão-professor, urge essa reconstrução, pois, a partir dela, práticas serão redefinidas e, paulatinamente no decorrer das décadas, em doses homeopáticas, conseguir-se-á nova elaboração também nas concepções dos alunos. Sem uma mudança na lente por meio da qual o professor olha, se enxerga e percebe a relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem, também não se corrigirá ou até trocará a visão do aluno.

Para Castanho (2002), “[...] o bom professor é entendido como o educador atento à personalidade complexa do educando. Ao relacionar algumas características e competências do bom professor, Machado (2004 e 2009) diz que:

Quando o conhecimento é concebido como uma grande rede de significações, reconhece-se a necessidade de o professor ser capaz de aproveitar o conhecimento de que o aluno já dispõe para ampliar a rede de significados. Outra característica que se deve buscar em um professor competente é a sua capacidade para mediar relações, ou seja, para sensibilizar os alunos para o que se considera relevante, para a busca de um consenso. Ainda, deverá o professor mapear relevâncias, ou seja, ser capaz de distinguir aquilo que é relevante daquilo que não é.

Para que se consiga a competência citada por Machado (2004 e 2009) quando afirma ser importante “sensibilizar o aluno para o que se considera relevante”, “aproveitar o conhecimento de que o aluno já dispõe”, “mapear relevâncias”, entende-se que deve necessariamente existir uma relação próxima e horizontal entre professor e aluno, onde a empatia esteja presente, pois sem essa forma de agir, humanamente sustentada e autoritariamente desvalorizada, tais competências acanhadamente aparecerão ou nem assim estarão presentes.

Noro, Albuquerque e Ferreira (2006, p. 112) dizem que, como característica que os alunos participantes de uma pesquisa relataram ser de um bom professor, 50% apontam o fator relacional, ou seja, a boa relação entre professor e aluno, convergindo com o que Madeira (2008) também nos traz.

### 1.1.7 Inter-relacionamento

No processo educativo, para que se consiga êxito no ato da aprendizagem, é fundamental o sucesso no que tange à ensinar. A construção do conhecimento terá mais êxito quanto maior for a integração de todos os envolvidos no processo. Como toda integração exige uma interação, o relacionamento será a base, o alicerce dessa construção. Quanto maior a empatia entre professor e aluno, maior a sensibilidade para se entenderem e interagirem, maiores serão os passos dados rumo à elaboração de um conhecimento seguro, concreto e cristalizado. Somando-se somam a si. Dividindo-se subtraem de si a oportunidade de multiplicar o saber. Essa é a matemática do conhecimento.

O tema movimenta o raciocínio entre os pesquisadores. Freire (1996, p. 136) nos diz que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, com inconclusão em permanente movimento na História”. Para Vygotsky (1984, p.57), “todas as mais altas funções se originam de relações reais entre indivíduos”. De acordo com Moraes (2002, p.210), está-se vivendo a “era da sociedade da mente, muito além dos poderes das tecnologias da informação e da mente individual, pois tal concepção paradigmática engloba os poderes tecnológicos às relações intra, inter e transpessoais”.

Diante do fato de nossa permanente inconclusão, como nos diz Paulo Freire (1996), aprende-se com as diferenças entre as pessoas com as quais se relaciona. Nesse sentido, Levy (1998, p. 27) diz que:

Toda atividade, todo ato de comunicação, toda relação humana implica um aprendizado. Pelas competências e conhecimentos que envolve, em percurso de vida pode alimentar um círculo de troca, alimentar uma sociabilidade de saber. Postulemos explícita, aberta e publicamente o aprendizado recíproco como mediação das relações entre os homens.

Com o objetivo de mediar a construção de si e de seus conhecimentos,

[...] a educação deverá oferecer instrumentos e condições que ajudem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a conviver e a amar. Uma educação que o ajude a formular hipóteses, construir caminhos e tomar decisões, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. (MORAES, 2002, p. 211)



Numa relação de alunos e professores, de alunos entre si ou de professores entre si, a harmonia é fundamental para que se fale a mesma língua, ou seja, busque-se os mesmos objetivos. Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor e colegas de turma (ABREU e MASETTO, 1990, p. 9-11).

A relação professor-aluno pode localizar-se em três posições. Muito íntimas onde, às vezes, chegam a extrapolar para contatos extraescolares como amigos próximos, confidentes ou até casais; muito distantes onde mal se conhece o outro pelo nome, pouco ou nada se importando com o “ser” do aluno; ou ainda equilibradamente entre esses dois polos antes apresentados.

Mesmo nessa última posição citada que, segundo Madeira (2008, p. 49), parece ser a mais desejável, dificuldades aparecem empobrecendo a relação. Um dos largos problemas apresentados por Madeira (2008, p.49) e por Nuto *et al* (2006, p.93) é o autoritarismo docente. Segundo eles, “este modelo autoritário de ensinar foi sendo construído e passado de geração a geração para os futuros professores, sem que se fizesse uma reflexão sobre a práxis do processo de ensino-aprendizagem, nas escolas médicas”.

No relacionamento professor-aluno “predomina a autoridade do professor que exige receptividade dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles durante a aula” (LAZZARIN, NAKAMA e CORDONI JÚNIOR, 2007, p. 4).

Com o objetivo de investigar aspectos éticos e humanos presentes no processo ensino-aprendizagem na formação de cirurgiões-dentistas, Nuto *et al* (2006, p. 89) analisaram as opiniões de 28 alunos de odontologia e 33 pacientes atendidos nas clínicas de cursos de odontologia. Identificaram “como os principais problemas o excesso de autoridade na relação professor-aluno-paciente e a separação corpo-mente-espírito presente no modelo biomédico em prática”.

Para que consiga bem interpretar o que se explica, é necessário que se tenha adentrado ao mundo, ao contexto, às expressões corporais e sentimentos de quem fala. Quando se está próximo afetivamente de alguém, a empatia é possibilitada e, dessa forma, é viabilizado o processo antes descrito. Sendo assim, o fator “afetividade” deixa de ser algo piegas para ser o charme maior do relacionamento professor-aluno como sustentáculo do êxito aspirado. Nesse sentido, Madeira (2008, p. 50) nos diz que:

[...] para ser bom professor não basta conhecer bem e ensinar com clareza. É também necessário cuidar do aspecto afetivo da educação, que inclui as relações afetivas. [...] Este último é, às vezes negligenciado pelo professor que está iniciando sua carreira. Por ser novo e inexperiente, para se afirmar como docente resolve demonstrar força e autoridade, colocando-se acima dos alunos e barrando ou dificultando o acesso a ele.

A visão do aluno sobre o que é ser um bom professor como aquele que bem executa os procedimentos – e que as instituições assim também valorizam – necessita ser revisada no sentido de agregar a esse docente já eficiente tecnicamente uma capacitação pedagógica sistematizada. Nesse sentido, Araújo (2004, p. 181) colabora dizendo que:

[...] é necessário tratar, especificamente, da questão da mudança do conteúdo e da prática. Estas não são decorrência automática de qualquer mudança metodológica, mas demandam uma transformação na cultura pedagógica da instituição, com um processo de capacitação em educação para docentes que, historicamente, eram “bons mestres” por serem “bons técnicos”.

A relação professor-aluno, para ser exitosa na edificação do aluno como pessoa e ainda na construção de seus conhecimentos, deve antes ser de parceria. Não há espaço para rixas, intrigas e pessoalismos. Numa relação onde existe respeito e troca, sempre haverá o crescimento de todos nela envolvidos. Tardif (2007, p.221) corrobora com esse pensamento:

É sempre possível manter os alunos “presos” fisicamente numa sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária. A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor.

Num artigo de Moraes *et al* (2001, p. 65), pesquisando sobre as principais barreiras encontradas no processo ensino-aprendizagem no curso de odontologia da Universidade Federal Fluminense, encontraram que, na visão dos alunos, a linguagem inadequada, didática deficiente, falta de interesse na aprendizagem e ausência de diálogo por parte dos docentes são os fatores mais evidenciados.

Segundo as DCNGO de 06/11/2001 (BRASIL, 2001), o perfil do egresso deve ser assim delineado:

Cirurgião-dentista, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade.

Nota-se que ainda aí não se lê referência à formação ou noções pedagógicas para atuação profissional voltada à docência no perfil do egresso. Apesar de não serem exigidos para os recém-formados os conhecimentos básicos necessários para a docência e termos a certeza de que os docentes hoje em atividade um dia serão substituídos, como todos docentes do ensino superior, os cirurgiões-dentistas, professores dos cursos de odontologia, devem assim enxergar realidade e buscar, na relação com seus alunos, dar o exemplo de como “ser” professor e não apenas demonstrar-lhe como é “estar” professor utilizando a sala de aula como palco de *marketing* para seus consultórios.

Os alunos estabelecem com o docente uma relação de admiração e dependência, incentivada pelo professor, pois isto o favorece em sua atuação na profissão liberal (p. 4). Deve-se buscar estabelecer uma nova relação entre professor-aluno, em que o docente seja capaz de refletir sobre sua importância na aprendizagem dos alunos, procurando, assim, caminhos alternativos, que tornem o aluno o sujeito da aprendizagem e o professor o facilitador e o mediador do processo ensino-aprendizagem. (LAZZARIN, NAKAMA e CORDONI JÚNIOR, 2007, p. 7)

Na formação desejada para o cirurgião-dentista, apesar de não se dizer direta e claramente nada sobre uma possível formação pedagógica, a relação professor-aluno-paciente pode ser também inferida quando se fala, nas DCNGO 06/11/2001 (BRASIL, 2001), que se espera graduar um profissional com características humanistas.

Nuto *et al* (2006, p. 90), diz que a busca por uma odontologia de qualidade passa pela formação humanista. Busca-se uma “qualidade não apenas do ponto de vista formal da excelência do procedimento executado, mas tendo em vista o que o paciente considera como qualidade e, sobretudo, a partir da relação saudável, cordial e de respeito mútuo”.

O êxito na mediação desejada buscando a construção do conhecimento – e ainda com o objetivo de que o aluno aprenda a aprender – é facilitado e otimizado quando se fala de um mesmo lugar, mesmo que o sujeito que fala e que ouve esteja em andares diferentes, ou seja, é necessário que exista uma horizontalidade na relação, mesmo que inevitáveis diferenças verticais coexistam como níveis de experiência, de conhecimento já cristalizado, de funções e responsabilidades no desenvolvimento do processo.

Para colaborar com essa maneira humana de trabalhar o processo de construção do conhecimento e de si mesmo no aluno existem várias formas de se abordar conteúdos e de desenvolver práticas que convirjam com as necessidades individuais e sociais do grupo em que se está inserido.

### **1.1.8 Metodologias utilizadas nos cursos superiores entre eles, o de odontologia**

A partir do momento em que se coloca a aprendizagem como meta a ser alcançada pelo docente e o aluno, e o ato de mediar esse indivíduo em sua construção como a base da atuação do professor, uma coisa é certa: a maneira como essa mediação acontecerá e as metodologias utilizadas para esse intento deverão perpassar as reflexões dos mais angustiados com a otimização do processo ensino-aprendizagem. É importante salientar aqui que, quando se fala em metodologias utilizadas para o ensino, refere-se a um conjunto de atividades concernentes a conteúdo, técnicas e avaliações que, quando somadas, resultaram na metodologia de ensino empregada. Nesse sentido, Bireaud (1995, p. 48) faz um apontamento:

[...] a definição dos conteúdos – primeiro elemento constitutivo do método – opera-se em função dos imperativos da disciplina, ou mesmo da microdisciplina em questão, sendo a matéria de ensino constituída pelos resultados da investigação. As situações de aprendizagem são organizadas mediante o curso do professor, quer seja oral, escrito ou mediatizado. [...] Finalmente, a avaliação, o último elemento constitutivo de um método, confunde-se com a validação que, por intermédio de exames, permite que se prossiga no mesmo caminho.

Nem todos os professores acreditam que técnicas fazem parte do ato docente no processo de se ensinar e aprender. Alguns chegam a menosprezar a utilização de técnicas alegando tratar-se de “perfumaria” (MASETTO, 2003, p. 85).

Ao olhar os alunos como um grupo heterogêneo – que para cumprir os objetivos curriculares devem alcançar patamares próximos de um mínimo desejado e que partiram de pontos e momentos diferentes em suas trajetórias de autoconstrução e de edificação de conhecimentos individualmente trabalhados – percebe-se que, de forma una e sem a

diversificação do *modus operandi*<sup>3</sup> de trabalhar conteúdos e oportunidades, não se conseguirá êxito do intento do aprendizado nem do ensino.

De acordo com Madeira (2008, p. 53):

Ao empreender suas primeiras tentativas didáticas, o professor menos iniciado provavelmente abraçará a técnica padrão do ensino tradicional, que é aula expositiva, também conhecida como aula teórica no meio universitário da área de saúde. Mas, por ser muito comum, a aula expositiva passou a ser chamada simplesmente de aula.

Um dos problemas enfrentados ao se utilizar apenas esse tipo de técnica é que, para a “transmissão de conhecimentos” e explicação de novas informações aos alunos, ela é fácil de ser empregada, mas que, como todas as outras, “sua escolha deverá se orientar pelos critérios básicos de seleção: adequação ao objetivo de aprendizagem pretendido e eficiência para colaborar na consecução deste” (MASETTO, 2003, p.96). “Todas as técnicas são instrumentos e como tais necessariamente precisam estar adequadas a um objetivo e serem eficientes para ajudar na consecução deste” (MASETTO, 2003, p.86).

Ao considerar apenas a transmissão do conteúdo, Vasconcelos (1996, p.25) afirma “que o conteúdo seja transmitido sim, mas com a marca do envolvimento do professor com a educação como um todo e não como o simples ‘dar aulas’ descompromissado e passivo em total desvinculação com os objetivos mais genéricos da tarefa de educar”.

Ao analisar os alunos como indivíduos heterogêneos em suas origens, diferentes em suas trajetórias, desiguais nas assimilações e integralizações de vivências e conteúdos e, por tudo isso, incompletos, inconclusos e sempre em fase de construção, elaboração e reelaboração do “eu”, para serem igualmente mediados em suas tarefas de crescimento, devem ser vistos considerando suas diversidades. Nessa abordagem, Masetto (2003, p. 87) faz o seguinte esclarecimento:

Não é possível queremos ajudar os alunos a conseguirem tantos objetivos usando apenas uma ou duas técnicas. Há necessidade do conhecimento das diferentes técnicas que sejam mais adaptadas a este ou aquele objetivo. [...] cada grupo de alunos ou cada turma ou cada classe são diferentes uns dos outros. [...] Isto nos alerta para a necessidade de conhecermos e dominarmos várias técnicas que possam se utilizadas tendo em vista o mesmo objetivo. A necessidade de variar as técnicas no decorrer de um curso, o que se faz oportuno, pois elas são um forte elemento de atuação sobre a motivação dos

---

<sup>3</sup> Expressão em latim que significa "modo de operação", utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos.

alunos, assim como a necessidade de propor claramente os objetivos a serem alcançados.

Numa perceptível noção de que é necessário conhecer e variar técnicas ao enxergar os alunos como diferentes que são, Masetto (2003) e Madeira (2008) nos propõem algumas abordagens.

Segundo Masetto (2003, p.90 a 130), deve-se utilizar variadas técnicas em diferentes momentos. As técnicas usadas em ambientes presenciais e universitários são: a) Como iniciar uma disciplina, aquecer um grupo ou desbloqueá-lo? Apresentação simples; apresentação cruzada em dupla; complemento de frases; desenhos em grupo; deslocamento físico e *Brainstorming* (Tempestade cerebral); b) De que técnicas dispomos para dar sustentação a uma disciplina durante um semestre ou um ano? Aula expositiva; debate com toda a classe; estudo de caso; ensino com pesquisa; ensino por projeto; desempenho de papéis (dramatização); dinâmica de grupo; leituras e recursos audiovisuais. Já as técnicas que poderão se usadas em ambientes de aprendizagem profissional são: estágios; visitas técnicas e excursões e aulas práticas e de laboratório.

Algumas técnicas enfatizadas por Masetto (2003) também aparecem na apresentação de Madeira (2008), sendo que, às vezes, surgem com denominações um pouco diferentes (p. 53 a 97) como: aula expositiva; estudo dirigido; técnicas socializantes (atividades pedagógicas coletivas); sistema personalizado de instrução (Sistema Keller); desempenho de papéis (dramatização); seminários; dinâmica de grupos e tempestade cerebral (explosão de ideias).

Por esse panorama, nota-se que existe uma variedade de técnicas que podem e devem ser utilizadas para melhorar a eficiência do processo ensino-aprendizagem estando suas utilizações na dependência do momento, da necessidade, do grupo trabalhado, dos objetivos a serem buscados, da logística disponível, da aptidão e habilidade do docente em trabalhar uma ou outra técnica.

A não utilização desse arsenal que está ao alcance dos docentes, em muito, deve-se ao desconhecimento de sua existência, à comodidade de se utilizar aquilo que melhor conhece não necessitando de se esmerar em novos desafios e ainda à resistência dos alunos em aceitar e entender que a aula não é apenas aquela abordagem que lhe vem sempre sendo apresentada, ou seja, a expositiva. “A maneira de ensinar e o que cada professor ensina estão dentro de princípios predefinidos socialmente” (LAZZARIN, NAKAMA e CORDONI JÚNIOR, 2007, p. 3).

De acordo com Lemos (2005, p. 82), os alunos resistem às atividades do pensamento, ou seja, aos questionamentos e à problematização, esperando encontrar professores que lhes transmitam certezas que sanem suas dúvidas para evitar o enfrentamento de dificuldades, riscos e frustrações, próprios da existência humana.

Segundo Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007, p. 1):

O ensino de graduação em odontologia pode ser compreendido como um sistema formador de profissionais para o mercado de trabalho; as estratégias de ensino-aprendizagem baseiam-se em exposições orais, e o método de avaliação consta de provas tradicionais teóricas e práticas.

Quanto mais bem inserido no mercado de trabalho o profissional graduado estiver mais eficiente é o sistema que o formou. Sistemas deficientes seriam identificados pela regra onde o mercado selecionaria os mais aptos para servi-lo.

Bireaud (1995, p. 14) nos traz que a eficácia do sistema educacional pode ser medida de duas formas. A primeira, por meio de resultados, ou seja, a relação entre o número de diplomas expedidos e o custo do sistema que o viabilizou na pessoa do graduando. A segunda, numa visão mais apropriada aos atores do processo, a inserção no mercado de trabalho e o enriquecimento intelectual seriam os pesos a serem considerados na avaliação. Uma de cunho numérico/econômico e outra intelecto/pessoal.

O maior distanciamento que existe entre os professores e a noção da existência dessas diferentes técnicas certamente se dão nos cursos em nível de bacharelado, onde os atuais alunos serão os futuros docentes, como os cursos de saúde e especificamente os cursos de odontologia, campo de análise desta pesquisa.

Esses neófitos professores, que não vislumbraram a licenciatura em sua graduação, têm como possibilidade de serem apresentados a assuntos pedagógicos nos cursos de mestrado e/ou doutorado. Só que aí o problema se perpetua, pois, invariavelmente, esses cursos de pós-graduação se voltam a pesquisas, a investigações, deixando a sistematização pedagógica em segundo plano.

Abordando a relação pesquisa e doutoramento, Bireaud (1995, p. 49) afirma que, de fato, nos cursos onde se busca tal titulação, a cobrança por investigações é muito maior que aquela realizada sobre assuntos pedagógicos. Além disso, o fim de tais cursos está relacionado exclusivamente ao término das pesquisas.

Tal investimento em pesquisas em detrimento da investidura pedagógica também é fortemente notado quando na análise dos critérios de avaliação docente que:

[...] quase que exclusivamente sobre a sua atividade de investigadores (e, para sermos concretos, sobre o número de artigos que publicas em inglês). A melhor estratégia para o docente fazer carreira na Universidade consiste, portanto, paradoxalmente, em, na medida do possível, pouco ou nada se preocupar com os estudantes e a dedicar todo o seu tempo a investigações que possam ser publicadas da forma atrás referida. (BIREAUD, 1995, p. 49)

Não que a pesquisa seja algo sem importância. O desenvolvimento dela em muito colabora para o desenvolvimento de espírito crítico e reflexivo na formação acadêmica do profissional (PERET e LIMA, 2003, p.65).

O ensino não deve isolar-se na graduação e nem a pesquisa na pós-graduação, mas, ao contrário, ensino, pesquisa e extensão devem ser indissociáveis e entendidos como uma totalidade. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (MORAES, 2007, p. 2138).

Os cirurgiões-dentistas que atuam como professores nos cursos de odontologia – com uma formação voltada à técnica odontológica e às pós-graduações direcionadas para pesquisa – pouca ou nenhuma oportunidade tiveram de serem apresentados aos conteúdos pedagógicos. Assim, ensinam como foram ensinados.

Nessa trajetória de raciocínio, Madeira (2008, p. 8) nos diz que o novo docente, sem alternativas, inspira-se (imita?) nos professores marcantes, geralmente seus mestres, mas também os mais antigos da própria disciplina na qual atua. “[...] Porém, de um modo geral, cada corpo docente é como uma corrente de elos todos iguais, quando muito uns mais velhos que os outros”.

Em muitos casos, sem a formação ou a vocação pedagógica, reproduzem, de forma intuitiva ou autodidata, apenas o modelo biomédico no qual foi formado (NUTO *et al*, 2006, p.93).

Nos cursos de odontologia, segundo Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007, p.1), as estratégias de ensino-aprendizagem baseiam-se em exposições orais, e o método de avaliação consta de provas tradicionais teóricas e práticas.

Ao investigar a concepção de qualidade de ensino dos coordenadores de cursos de graduação em odontologia, Secco e Pereira (2004, p.323) observaram que a avaliação da aprendizagem deles traz um conflito devido ao fato de estarem marcados por práticas de ensino-aprendizagem tradicionais.



Em uma pesquisa apresentada por Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007, p. 2 e 3), onde foi analisado o papel do professor, segundo a visão dos alunos dos cursos de odontologia, encontrou-se que os docentes teriam a função de transmitir o conhecimento e experiências, ensinar, orientar e tirar dúvidas: “A predominância da exposição oral é compreensível no contexto atual do ensino de odontologia marcado pela pedagogia tradicional”.

Para Rozendo e Casagrande (1999, p. 2 e 6), no ensino superior, o emprego excessivo, quase exclusivo, da preleção ou aula expositiva com baixíssima participação dos alunos é o que mais acontece. Eles apresentaram um trabalho onde professores de cursos da área de saúde – entre eles a odontologia – quando questionados sobre os métodos de ensino e recursos didáticos mais utilizados, 86,2% disseram fazer uso da aula expositiva como método mais frequentemente utilizado. Os próximos métodos apontados foram: discussão de casos (48,3%), prática de laboratório (41,1%), aula prática de clínica (34,5%), seminários (27,6%), debate com toda a classe (31,0%), trabalho em grupo (17,2%) e prática de campo (13,8%).

Segundo Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior, (2007, p. 97):

[...] para as estratégias de ensino-aprendizagem, a organização curricular voltada à formação de profissionais para o mercado de trabalho traz como consequência a ênfase na transmissão oral de conhecimentos, na maioria das vezes ilustrada com quadro negro e giz, projeção de slides e multimídia. Nessa concepção, primeiro o aluno adquire conhecimentos para depois aplicá-los na prática, o professor é o centro maior das informações a serem transmitidas e há um grande número de alunos em sala, o que promove o emprego da exposição.

Nota-se, por tudo isso, que a abordagem utilizada para a execução do processo ensino-aprendizagem em vários cursos da área de saúde, entre eles o curso de odontologia, e também como em vários outros do ensino superior, ainda é a tradicional educação bancária apresentada por Freire (1987, p. 33).



## **CAPÍTULO 2**

### **DOCÊNCIA NA ODONTOLOGIA**

A atividade de professor realizada por profissionais da área de saúde – como os cirurgiões-dentistas que não tiveram formação inicial para docência – é neste capítulo apresentada em seu histórico, concepções, influências que recebe do mercado de produtos odontológicos e ações governamentais que buscam equacionar problemas que vêm surgindo na prática docente e formação desses profissionais. Assim, objetiva-se localizar o cirurgião-dentista enquanto professor dos cursos de graduação em odontologia.

#### **2.1 O início da carreira docente e os currículos**

Os cursos universitários de graduação em odontologia – como cursos formais da área de saúde que acontecem de forma regular e buscam qualificar profissionais para atuarem nas mais diferentes áreas de competência dessa profissão – possuem docentes em seu quadro de trabalhadores. Esses professores, por dedicarem-se à formação de cirurgiões-dentistas, necessitam ter também essa qualificação. Assim, quando se veem na condição de professores universitários sem a qualificação pedagógica sistematizada para a docência, mas apenas com a preparação para a odontologia, inicia-se uma nova escalada em busca de “ser professor”. Isto é o que será analisado neste capítulo, que tem o objetivo de focalizar o cirurgião-dentista como professor universitário.

Não são poucos os estudantes que imaginam em quais as áreas poderão atuar, considerando as possibilidades ofertadas pelo curso que fazem. Sabe-se que no imaginário deles, construído ainda durante o curso de graduação, passam as perspectivas do mercado de trabalho brasileiro e até mesmo do exterior. Dada tal evidência, há que se considerar também que são escassos os que se graduam em cursos onde a licenciatura não é uma opção e que veem a docência como possível área de atuação profissional. Esses iniciam suas carreiras e,

com dedicação à área escolhida, alcançam algum reconhecimento e sucesso. Muito sabem de sua especialidade.

Nos cursos de odontologia, como em vários outros onde o profissional liberal bem se destaca, não raros são os professores que – hoje como docentes nas universidades federais há aproximadamente 30 anos – iniciaram suas carreiras por convite diante de uma reconhecida competência em sua área específica de atuação ou por necessidade de se formar um quadro de docentes numa instituição que se iniciava.

Apesar das dificuldades encontradas – no que tange aos problemas de adequação didático-pedagógica, estruturais, de logística e baixos salários – esses professores não desistem da carreira. Insistem em dar aulas mesmo sem entenderem o porquê de persistir na carreira, não obstante as complexidades da profissão. Assim, seguindo essa linha de raciocínio, admite-se a hipótese de que eles continuam por vários fatores, entre eles a manutenção do *status*, já que foram convidados ou concursados.

Segundo Vasconcelos (1996, p. 36)), existem algumas ideias que se formam quando se analisa o profissional liberal enquanto professor universitário.

A primeira delas refere-se ao reconhecimento que a docência em nível universitário empresta ao profissional em sua área específica de atuação: se ele leciona em uma universidade, é porque conhece, e bem, o seu campo profissional. Advém daí um *status* bastante valorizado socialmente e que é utilizado como diferencial qualitativo no mercado de trabalho.

A relação teoria/prática otimiza o processo ensino-aprendizagem. Para isto, a experiência que o professor adquire em seu consultório deveria ser um “laboratório” para sua atividade docente. Se assim acontecesse, ele seria um professor de profissão. O equívoco da situação, em alguns casos que envolvem profissionais liberais e a atividade docente, é que, devido ao reconhecimento social que recebe advindo da carreira de professor universitário, a sala de aula torna-se um auditório onde o *marketing* profissional é, conscientemente ou não, o maior objetivo. A docência fica relegada a outro plano, como é o caso do cirurgião-dentista, objeto deste estudo.

Um estreito envolvimento com a profissão docente reflete diretamente na atuação desse cirurgião-dentista enquanto professor e como também na tradução dos currículos vigentes. Certamente, por parte dos docentes, a leitura que se faz dos currículos atuais, inclusive com as sugestões e modificações realizadas neles, é influenciada pelo conhecimento pedagógico que possui quem os lê.

Arcieri e Saliba (2004) consideram a importância e influência do perfil do professor no currículo odontológico e na formação profissional do futuro cirurgião-dentista. Por isso, realizaram uma pesquisa para identificar o perfil profissional do professor cirurgião-dentista da Faculdade de Odontologia da Unesp, Campus de Araçatuba. Eles concluíram que os docentes e profissionais apresentam uma forma racional para a organização de todo o processo de formação acadêmica e avaliação curricular, demonstram alto nível de requisitos técnico-científicos, mas que existe uma falta de ênfase em relação à formação humanista.

Aproveitando a motivação do tema, parte-se agora de uma interpretação inicial do que vem a ser o currículo de acordo com alguns autores. Para Krasilchik (1998, p. 5):

O termo currículo tem múltiplas definições. Para alguns, equivale ao programa, ou seja, o conjunto de tópicos que vão constituir o curso planejado. Para outros inclui o conteúdo e as metodologias que compõem as atividades e os resultados do processo educativo. Sendo o currículo um caminho a seguir, adota-se a definição de que é uma proposta educacional feita por uma instituição que se responsabiliza por sua execução e avaliação.

Segundo Masetto (2003, p. 66), currículo se remete “a um conjunto de disciplinas que transmitem conhecimentos necessários para a formação de profissionais”. Completa Azevedo (2008, p.49): “Normalmente, elas são lecionadas por especialistas e se apresentam justapostas por semestres, sem integração entre si”.

Nessa leitura, o currículo tem como função maior a formação de profissionais. Mas, para formá-los é necessário que tenham capacitação adequada para atender à comunidade em que estão inseridos. Em diferentes grupamentos sociais, diversas necessidades são apresentadas e é para equacionar essas carências e anseios que os profissionais ali ativos devem estar preparados. Considerando ainda que a sociedade é uma estrutura pensante e, portanto, dinâmica em suas posições, buscas, construções coletivas e individuais dos componentes dessa célula local, o currículo que direciona a formação desses profissionais precisa ter essa mesma característica de movimento.

Uma concepção dinâmica do currículo só pode ser construída quando se pensam, conjuntamente, currículo e sociedade. Currículo deve ser pensado respondendo a seguinte pergunta: Qual o tipo de docente desejável para aquele determinado tipo de sociedade? (AZEVEDO, 2008, p. 49 e 51). Dessa mesma forma, olhando a sociedade para construir o currículo, e avaliando o currículo para suprir as necessidades sociais, os cursos de odontologia devem considerar e analisar seus atuais documentos e projetos curriculares.

Na visão de Araújo (2004, p. 63):

[...] Os currículos expressam o modo como a instituição de ensino se vê no mundo, ou seja, qual o seu papel, quem são seus interlocutores, como o conhecimento é produzido, para que serve, e também expressar a concepção que se tem sobre a saúde, sobre o papel do cirurgião-dentista na sociedade, sobre o profissional que se quer formar.

Nos cursos de odontologia, como determinantes do currículo, são considerados: história, ideologia, avaliação, tempo, interesse de grupos profissionais, grupos étnicos e religiosos. Assim sendo, os currículos de odontologia encontram-se fortemente atrelados à sua história, interesses de grupos profissionais, pressões políticas e organismos internacionais (GUTIERREZ, 2008, p.91), o que claramente dificulta uma real adequação deles às necessidades atuais e dinâmicas da sociedade para a qual se está formando profissionais. Além disso, outros problemas aparecem, dificultando uma implantação mais ampla dos currículos, mesmo dos atuais com seus vícios, deficiências e inadequações sociais.

A grande quantidade de conteúdos a serem ministrados – que aumentam a cada dia com as novidades advindas de pesquisas, novos equipamentos e tecnologia de ponta – não cabem na carga horária que os cursos possuem. Os docentes têm dificuldade para selecionar os conteúdos a serem ofertados, porque existe um distanciamento entre a visão/noção das necessidades sociais e o interesse em se apresentar as técnicas e pesquisas inovadoras. Assim, conteúdo e tempo disponível tornam-se incompatíveis.

“Atualmente, nos cursos de graduação em odontologia, os currículos possuem uma enorme carga horária, não havendo tempo para o estudo, o que resulta no repasse de conteúdos prontos e acabados, sem espaço para argumentação e dúvidas” (LAZZARIN, NAKAMA e CORDONI JÚNIOR, 2007, p. 93).

Nesse sentido, Gutierrez (2008, p. 136 e 137) nos diz que:

Existe uma ausência de um concreto dimensionamento das disciplinas em relação aos conteúdos e tempo insuficiente para o desenvolvimento dos mesmos. [...] Entendo que o avanço da ciência e tecnologia influencia significativamente no progresso odontológico e em grande parte só é gerado e expandido pelas escolas de ponta. Naturalmente essas evoluções foram assimiladas pela classe profissional e incorporadas aos currículos como indicativo de modernidade e qualidade das escolas de odontologia.

A mesma autora nos relata ainda (p. 91) que, ao tratar-se de disciplinas clínicas, fatores temporais pressionam o professor, tais como falta do paciente, desistência do

tratamento, entre outros. Além de ser obrigado a cumprir o cronograma, ele se depara com aspectos éticos e, por vezes, faz o trabalho que deveria ser feito pelo aluno. Dessa forma, compromete o aprendizado dele estabelecendo uma descontinuidade entre o que é proposto e o que é realizado.

Ainda convergindo com esse pensamento, Lemos (2004), em sua pesquisa que avaliou contradições entre o currículo real e o formal, concluiu os que objetivos formais da disciplina não são alcançados plenamente e há a presença de um currículo oculto que influencia essa realidade. Denomina “currículo oculto” aquele que impede a realização de determinados procedimentos clínicos como a falta de motivação do aluno; problemas práticos e operacionais da clínica; falta de entrosamento entre colegas, funcionários e professores; o fato de o professor não permitir a realização do procedimento clínico; condições físicas impróprias; desinteresse e má qualidade didática do professor; desinteresse do aluno e a especialização precoce por falta de tempo ou por opção.

Masella (2006) diz que currículo oculto é a interação entre o corpo docente e os alunos em ambientes externos à sala de aula, as interações entre turmas diferentes, as experiências adquiridas fora da instituição e as atividades realizadas no âmbito da faculdade ou fora dela. Tudo isso interfere (positiva ou negativamente) na formação do aluno e o auxilia na construção da identidade profissional dele.

Numa tentativa de solucionar alguns dos problemas que impedem uma melhor elaboração, implantação e execução das atividades propostas nos currículos, Masetto (2003, p. 68) sugere que:

Professores e especialistas saiam de um processo de dentro da universidade, considerem o que está acontecendo na sociedade, as mudanças que estão operando, as necessidades atuais da população, o mercado de trabalho e as novas exigências das carreiras profissionais, que oxigenem suas idéias, bem como as representações e os contatos com a realidade. Em seguida devem voltar para a universidade e procurar compor com o que sentiram e perceberam na sociedade, para então discutirem e repensarem um currículo mais atualizado.

Na contemporaneidade existe uma busca em reformular currículos dos cursos superiores para melhorar a dinâmica deles e alcançar uma eficiente formação dos graduandos. Sendo assim e pressionados pelas Diretrizes Curriculares, desde o final de 2001, os cursos de odontologia começam a buscar caminhos que respondam à construção do projeto pedagógico, mudanças curriculares e profissionalização do trabalho docente (SECCO e PEREIRA, 2004).

Diante dessa necessidade, vários foram os cursos de graduação que iniciaram suas reformas pedagógicas, há alguns anos, até que chegassem a mudanças que foram ou estão paulatinamente sendo implantadas. Em muitos desses projetos, encontram-se cláusulas contemplando novas análises e reavaliações em períodos predeterminados que possam subsidiar reformas realizando adequações, modificações ou complementações vistas como necessárias diante do tempo já decorrido de sua implantação.

Um preocupante problema que se nota nas adequações e reconstruções de projetos curriculares é a falta de percepção/noção global dos docentes cirurgiões-dentistas sobre o que é um currículo, como se constrói e o que se objetiva com esse documento na formação dos alunos. Devido a essas deficiências, as alterações para adequações – que poderiam ser poucas depois de decorrido algum tempo de implantação – apresentam-se em um número tão expressivo que, em alguns casos, praticamente um “novo” currículo é elaborado.

Nesse sentido, Azevedo (2008, p. 49) diz que quando se analisa uma proposta de reforma curricular, o que comumente se vê são disciplinas novas ou antigas, em horários diferentes dos anteriormente ocupados, mas ainda sem integração entre si pouco colaborando para a formação profissional do acadêmico.

## **2.2 Os Relatórios Flexner e Gies – suas presenças na prática da odontologia**

Os cursos de odontologia primam por desenvolver seus projetos e suas práticas pedagógicas, predominantemente, de maneira conservadora e tradicional embasada na transmissão e não na construção individual de conhecimentos. Uma maneira tecnicista e biologicista de ensinar tem marcado a atuação docente, centrada no dente em detrimento de uma visão global e holística do paciente (BRASIL, 1991). Esse modo de ver o paciente é ainda vigente e foi resultante do Relatório Flexner.

Em janeiro de 1909, Abraham Flexner (1866-1959), educador formado pela Universidade *Johns Hopkins*, iniciava na *Tulane University*, em Nova Orleans, uma trajetória de visitas e pesquisa a 155 escolas médicas dos Estados Unidos e Canadá. Seu objetivo era avaliar a qualidade dessas escolas, segundo requisitos de admissão, tamanho e treinamento do corpo docente, orçamento e taxas para suporte da instituição, qualidade e adequação dos laboratórios, qualificações e treinamento dos professores, relações entre a escola e os hospitais buscando melhorias no ensino médico. De acordo com Nunes (2010), Flexner



percorreu todas, sob os auspícios da *Carnegie Foundation for Advancement of Teaching* que, por sua vez, atendia à solicitação da *American Medical Association*, por meio do *Council on Medical Education* (CME).

Resultante desse trabalho, ele elaborou seu relatório, que foi divulgado em 1910 nos Estados Unidos. Esse documento apresentou orientações básicas para o desenvolvimento do ensino médico de excelência e, por consequência, também odontológico. Os princípios desse modelo são: biologicismo, cientificismo, mecanicismo, tecnicismo, curativismo, individualismo e a especialização. Evoluiu o pensamento dominante de que a ciência, por si só, pode dar solução para os todos os problemas, afastando a causalidade social das doenças. O ser humano é considerado uma máquina cujas partes podem ser tratadas separadamente do restante do corpo. O tratamento das doenças é direcionado para o ato técnico, excluindo a relação de causalidade existente entre as pessoas, a comunidade e o contexto social (NOVAES, 1990).

Essa forma de ver e trabalhar as doenças faz com que o ser humano desapareça e passem a existir partes doentes de um indivíduo fragmentado, não uno como hoje se “orienta” ocultamente que o cliente seja visto.

Segundo Perez (2004, p. 19):

A pessoa humana, antes vista como sujeito do processo terapêutico, respeitada em sua dignidade, vontade, liberdade e razão, transforma-se em objeto de estudos, consumidora de tecnologia, indivíduo semelhante aos objetos de estudo de disciplinas como a química, a física ou a botânica. Induziu a formação dos médicos a um modelo biomédico, e a redução do ser humano ao seu organismo biológico. Ocorreram alterações na relação médico-paciente, na qual os médicos passaram a ser vistos como simples prestadores de serviços.

Após o Relatório Flexner, que objetivava melhorias no ensino médico, surge o Relatório Gies. Publicado em 1936 e voltado para a odontologia, ele “reforça os ditames do Relatório Flexner e acrescenta que os profissionais que tiverem sucesso na prática clínica (como especialistas) serão potencialmente os professores, independentemente de sua inclinação para a docência” (JUNQUEIRA, 2009, p. 27).

De acordo com Depaola e Slavkin (2004, p.1140):

O Relatório Gies aponta cinco conclusões ou recomendações semelhantes ao Relatório Flexner: 1 – a ciência e o ensino em Odontologia deveriam ser comparáveis à educação médica em qualidade e financiamento; 2 – os professores deveriam ensinar e pesquisar de forma comparável ao melhor possível de uma boa universidade; 3 – a educação preparatória

para a Medicina e para a Odontologia deveriam ser comparáveis; 4 – o currículo deveria ser delineado no sentido de ir sendo aprofundado e ser concluído em três anos; 5 – um quarto ano opcional deveria ser disponibilizado para o treinamento clínico e para as especializações.

Apesar do dia a dia da prática odontológica executar, e muito bem, os atos flexnerianos sugeridos e aprimorados pelo Relatório Gies, a adesão da odontologia brasileira a esse modelo ocorreu tardiamente, na década de 1960, quando passaram oficialmente a incorporar um arcabouço teórico. A prática odontológica embasada nesse modelo apresenta uma odontologia “despreocupada de seu papel social, seu alcance e seu impacto sobre hábitos e costumes da sociedade na qual estava inserida, sem mesmo aperceber-se desta inserção” (FREITAS, 2001, p.38).

### **2.3 Mercado e odontologia**

Nas áreas de saúde, a docência é vista como a oportunidade de ensinar a fazer, ou seja, o professor é a pessoa responsável para formar profissionais que bem conseguem executar as técnicas procedimentais. Junta-se a isso uma forte influência mercadológica com constantes lançamentos de produtos que exigem aprimoramentos ou recentes técnicas que, por sua vez, somam-se às mesmas velhas “necessidades” da população, agora vista como novas e desejadas oportunidades de mercado.

Nesse sentido, Péret e Lima (2003p. 65) nos dizem que “a ótica mercantilista poderá estar reforçando o modelo tradicional, com ênfase no tecnicismo e no interesse privado, distanciando-se do campo social”, diferentemente do que preconizam as DCNGO, ou seja, um profissional com formação reflexiva, humanista e, por isso, voltado para necessidades sociais.

No exame nacional de cursos, aplicado em 1999, 77,2% dos egressos dos cursos de odontologia afirmavam que tinham como objetivo fazer atualizações ou especializações. Com cursos de odontologia onde o paciente é visto de forma técnica e fragmentária, os currículos são elaborados, interpretados e executados por profissionais formados dentro de um modelo flexneriano de ver o processo saúde-doença, certamente carências, lacunas e brechas ficam na formação do egresso.

Segundo Gutierrez (2008, p. 11):

Essa lacuna na formação profissional é uma das razões do grande número de cursos de extensão criados pelas escolas, por fundações ligadas às faculdades, pelas entidades de classe e até institutos privados montados por profissionais que se destacaram na profissão. Tais cursos quando procurados principalmente por odontólogos recém formados (sic) têm o objetivo de complementar o aprendizado, melhorar a prática necessária ou mesmo buscar um diferencial no saturado e competitivo mercado de trabalho.

A busca precoce por cursos de atualização ou especialização somada ao mercantilismo instalado na área de saúde sugere ser efeito de uma visão mecanicista do paciente (MARSIGLIA, 1995). Corrobora com isso o fato de a odontologia ser uma área da saúde que trabalha com inúmeros equipamentos e materiais diversos, aos quais os profissionais se curvam. Com o argumento de oferecer sempre o melhor, cobram pelos novos produtos, nem sempre tão diferentes e inovadores como são propagados, o que elevam os custos operacionais e distanciam ainda mais o homem paciente da possibilidade de atendimento odontológico.

Convergindo com essa ideia, Secco e Pereira (2004, p. 116) dizem que:

[...]cabe lembrar que, por trás da estrutura educacional de um curso de odontologia, existe a indústria de equipamentos, de medicamentos e de materiais odontológicos influenciando, numa relação direta com as demandas do mercado, a prática profissional e, por consequência, a prática docente e o ensino em odontologia.

Diante do que as DCNGO ditam em seu Art. 5º, item V, o cirurgião-dentista deve “exercer sua profissão de forma articulada ao contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social” (BRASIL, 2002). É dessa forma que irá apresentar competência e habilidade.

Para que aconteça uma colaboração social, nem sempre o mercado deve estar na condição de interferir tão decisivamente nas atividades e ações a serem implementadas na prática profissional. E em várias situações onde a economia é o fator determinante, mercado e contribuição social estão em posições divergentes e, às vezes, excludentes.

Pezzato (2001, p. 24) nos traz que:

Historicamente, a Odontologia vem aperfeiçoando sua tecnologia com relação aos materiais e equipamentos utilizados bem como, aos avanços científicos, preparando-se para a lógica imposta pelo mercado no sistema capitalista em que vivemos. Privilegia o progresso científico e técnico em detrimento do humano, deixando de lado as discussões do âmbito político-social, das questões da formação, principalmente da formação do pessoal auxiliar, dentro e fora das salas de aula, dos serviços de saúde e na maioria

dos fóruns odontológicos. Não é a questão de priorizar um ou outro, mas há uma necessidade de integração das mesmas.

Diferentemente do desejado e convergindo com o que pensa Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007, p. 96), a competência técnica para o mercado de trabalho ofertada na formação atual dos cirurgiões-dentistas deve-se ao fato do programa de ensino ser embasado no conteúdo olvidando o crescimento do aluno na direção das necessidades sociais.

## **2.4 O Sistema Único de Saúde e o Pró-Saúde**

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) determina que a saúde, até então pouco ou nada socializada, passe a ser um direito de todos e um dever do Estado (BRASIL, 1988). Para viabilizar esse procedimento, foi criado o Sistema Único de Saúde (SUS). De acordo com o SUS, a saúde não mais se divide entre saúde pública e seguridade social. É definida como um direito de todos não mais restrito aos trabalhadores formalmente empregados (JUNQUEIRA; PANUTTI; RODE, 2008).

Para que se consiga implementar um novo modelo de saúde onde a sociedade como um todo passa a ter o direito à assistência, seja ela preventiva ou curativa, deve acontecer uma readequação dos profissionais fundamentalmente na formação dos novos e futuros agentes promotores dela. Como também função do SUS aparece a regulamentação para normatizar a formação dos profissionais e a reelaboração de um processo de se ver o paciente de forma mais holística. Assim, surgem o ordenamento à formação e integralidade da visão do paciente como atribuições do SUS. É o que confirma Junqueira (2009, p.25) ao afirmar que cabe “constitucionalmente ao SUS o ordenamento da formação de recursos humanos em saúde, ou seja, é necessário que a formação dos trabalhadores da saúde considere as necessidades do sistema de saúde brasileiro”.

Segundo o paradigma da integralidade, o foco da atenção deve ser na saúde (e não na doença). O papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem deve ser ativo, as atividades práticas devem ocorrer no sistema de saúde (COSTA, 2007). A integralidade da atenção à saúde deve ser o eixo norteador da necessária mudança na formação dos profissionais dessa área (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Nota-se a necessidade dos graduandos estarem preparados para atuar no SUS. Mesmo diante de determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), onde trata de se preparar os acadêmicos e futuros profissionais para atuarem socialmente na área de saúde, de acordo o Sistema Nacional de Saúde regulamentado em 1990 depois de sua criação pela CF/88, surgiram fatores externos: interferências mercadológicas, falta de uma preparação pedagógica para a docência por parte dos professores de cursos da área de saúde como, por exemplo, os cirurgiões-dentistas. Acrescenta-se a isso também as concepções de docência universitária não embasadas nas determinações dos documentos reguladores como DCN e SUS, que respondem pelo distanciamento entre o proposto e o realizado na formação dos egressos dessa área de formação.

Instauram-se, assim, mecanismos para vincular, de fato, o mundo da formação em saúde ao mundo do trabalho, visto que a formação dos profissionais da saúde tem sido pautada em um modelo biologicista, centrado na atenção individual e especializada, que desconsidera os determinantes sociais do processo saúde-doença e os princípios norteadores do SUS (JUNQUEIRA, 2009, p. 25). Esses são fatores que possivelmente explicam a interferência do item saúde na qualidade de vida da população.

Nesse sentido, Chaves (1998) nos diz que:

O setor saúde, como os demais setores da sociedade, tem fronteiras imprecisas. É um dos setores sociais, ligado intimamente a outros setores sociais, como educação, trabalho e seguridade social, e dependente dos setores econômicos. A expressão setor saúde é usada principalmente para o nível macro, nível de país. Seu objetivo é proporcionar à população de um país o nível mais alto de saúde que é possível alcançar num dado momento histórico com os recursos disponíveis. Saúde é parte integrante do bem-estar social. Os indicadores de saúde por conseguinte são componentes essenciais de indicadores mais complexos de qualidade de vida.

Com o objetivo de organizar e redirecionar o processo ensino-aprendizagem no curso de medicina, em dezembro de 2001 o Ministério da Saúde, em parceria com o Ministério de Educação e a Organização Pan-americana de Saúde, cria o Promed. Tal programa buscou dar nova orientação aos cursos de medicina, no sentido de alterar a visão tecnicista vigente para uma percepção mais social e humana de acordo com o determinado pelo SUS (BRASIL, 2001).

Em consequência e continuidade ao Promed, surge, em 2005, o Pró-Saúde, que também almejava uma reorientação da visão do ensino nos cursos de medicina, odontologia e

enfermagem. Buscava-se, nessa readequação, aproximar os currículos desses cursos aos princípios do SUS (BRASIL, 2005).

Apesar de todos esses programas, regulamentações e tantos documentos, grande parte dos cursos de graduação na área da saúde ainda segue o modelo flexneriano e assim enfatiza a formação técnica em detrimento da formação humanística e ética (HADDAD; MORITA, 2006).

No momento em que os currículos estão sendo analisados e viabilizados, cabe também repensar, elaborar, reelaborar e implantar uma nova docência na odontologia. Uma visão diferente na qual a formação do cirurgião-dentista perpassa por uma formação humanista concomitante à técnica biológica.

## **2.5 O humanismo na odontologia**

O processo ensino-aprendizagem na área da saúde envolve, além do professor e do aluno, uma terceira pessoa: o paciente atendido nos hospitais-escolas, nos ambulatórios das instituições de ensino ou em outros cenários de práticas. Estabelece-se assim uma relação, um encontro entre pessoas, nesse caso entre professor, aluno e paciente que deve favorecer a compreensão de vários problemas da vida, e que não deve se restringir à abordagem apenas dos aspectos técnico-científicos relacionados ao processo saúde-doença (JUNQUEIRA; PUPLAKSIS; RAMOS, 2009).

Por deficiências curriculares ainda arraigadas no modelo flexneriano, por carências no processo de formação docente sem preparação para a profissão-professor e por interesses mercadológicos, o paciente que adentra as IES para ser atendido – com tanta ansiedade no início dos tratamentos tanto por parte dele como dos alunos – não tem acesso aos consultórios e clínicas quando os estudantes se formam e migram para outros locais de trabalho. O paciente, durante a formação acadêmica, é visto como parte da sociedade para a qual o futuro profissional da saúde está se formando para atender. Durante a formação, atende-se um determinado grupo de pacientes. Depois da graduação, outro grupo é o foco do atendimento.

Paixão, Campos e Lima (1981) discorrem que, muitas vezes, os pacientes atendidos nas universidades são considerados objetos para o ensino, sendo relegado a um segundo plano o fato de serem representantes da comunidade em que se inserem. Ao ensino,

interessam os aspectos técnico-científicos da odontologia que, após serem ensinados, estarão ao alcance de apenas uma pequena parcela da população.

Sem que o profissional desenvolva a empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro, sentir e entender as necessidades dele, a socialização da saúde torna-se muito difícil. Rogers (1986) nos traz que para um professor transformar-se em facilitador seria fundamental ser *autêntico e verdadeiro*; ter *aceitação e confiança* no aluno, em suas opiniões e sentimentos e ainda ter a *capacidade empática* com esse aluno sabendo se colocar no lugar desse “outro”.

O olhar, apenas voltado para dentro de si, faz com que se perca a condição de enxergar o mundo como um todo, onde todos, de forma integral, fazem parte de um mesmo universo. De acordo com Junqueira (2009, p. 104 e 106):

A atenção às pessoas, paciente e aluno, objetivo da Odontologia e do ensino superior em Odontologia, presume a necessidade de reconhecer o outro, de se relacionar com ele de forma a lhe oferecer aquilo que ele merece receber. Para isso, propõe-se que se parta, como fundamento ético, do reconhecimento das pessoas como seres únicos e constituídos de uma totalidade de aspectos – biológicos, sociais, psíquicos e espirituais –, enfim como pessoas dotadas de uma dignidade que torna cada uma merecedora de atenção.[...] O conceito de integralidade aproxima as pessoas que cuidam da dignidade daquele que é cuidado, uma vez que ressalta as diversas dimensões do cuidado. Sem que a integralidade seja observada, haverá a tendência de se buscarem respostas às necessidades biológicas, que restringem a compreensão da pessoa humana.

As DCNs estabelecem que as instituições de ensino de odontologia devam incorporar, em seus projetos pedagógicos, a preocupação com a formação de um estudante que esteja bem capacitado para o exercício profissional não somente tecnicamente, mas também no âmbito humanístico (BRASIL, 2002).

Com uma carência pedagógica na formação dos professores da área de saúde, dificilmente será conseguida alguma modificação no processo ensino-aprendizagem, na reelaboração dos currículos, na interpretação deles, numa harmonização da relação professor-aluno-paciente culminando numa concreta e irreversível imersão das atividades de promoção de saúde nas ações sociais. O distanciamento de disciplinas da área social dos formandos e formadores da área de saúde, permite que esses profissionais tecnifiquem a saúde, dissecando-a do indivíduo social. Essa dissociação da visão integral do ser humano, antes de ser orientada pelos professores no processo ensino-aprendizagem, necessita ser entendida, assimilada e praticada por esses docentes.

Para Rogers (1986), no processo ensino-aprendizagem é fundamental que o aluno entenda a necessidade do seu aprendizado dando significado a esse processo. No exemplo vivenciado pelo docente, esse significado irá aparecer, pois reluzirá na dimensão da observação realizada. De acordo com o autor, não se pode ensinar, mas apenas facilitar o aprendizado e exemplificar é uma ótima forma de fazer isso. Quando o professor humanizar o atendimento ao paciente, o aluno verá nessa abordagem, mais próxima, um detalhe a ser somado ao ato operatório. Ter-se-á aí mais que a vontade de aprender a fazer, mas o desejo de fazer bem, porque se faz para alguém.

O professor, durante sua carreira universitária, dedica-se a um ramo técnico-científico em algum aspecto de sua área de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada da sociedade (PIZZATTO *et al*, 2004).

A lente, que possibilita uma percepção melhor do processo ensino-aprendizagem, não é apresentada aos docentes cirurgiões-dentistas durante sua formação inicial. Nessa linha de raciocínio, Perri de Carvalho (2001) afirma que os professores de odontologia comumente não receberam o mínimo de uma formação pedagógica e, como decorrência, apresentam dificuldades no exercício dessa atividade que requer uma abordagem múltipla e complexa do processo ensino-aprendizagem.

Uma aproximação das ciências humanas parece de fundamental importância para o (re)nascimento de uma nova docência nos cursos de odontologia. Com esse pensamento, Pizzatto (2004, p.56) afirma que “faz-se necessário uma nova postura do docente de ensino superior, inserindo-o no campo das ciências humanas e sociais, que possam lhe oferecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador”.

Talvez por questões de cunho fisiológico e filosófico, as ciências da saúde primam-se por atividades onde se pede o maior distanciamento entre a personalidade do pesquisador e o objeto pesquisado. Uma neutralidade fria quando se trata de estudos relacionados com seres humanos. Sobre essa tendência positivista, Miguel, Reibnitz Júnior e Prado (2007, p. 132) dizem que:

Historicamente o conhecimento produzido no campo da odontologia tem se fundamentado no paradigma positivista (ou quantitativo, ou explicativo). O paradigma positivista tem sido hegemônico na produção do conhecimento científico no último século e está fundado na capacidade de explicar a relação causa-efeito, estabelecendo leis universais gerais, capazes de explicar os fenômenos naturais e sociais.



Para que se consiga uma vinculação completa entre o que se ensina nas universidades, o que se pratica na vida profissional dos egressos e o que se espera de humanização na relação cirurgião-dentista e paciente, torna-se fundamental (re)pensar em propostas de ensino para os cursos de odontologia e na formação pedagógica de seus professores. Sobre isso, Noro, Albuquerque e Ferreira (2006, p. 110) nos trazem que:

A proposta de ensino deverá possibilitar que o aluno adquira competências nas dimensões do saber (domínio teórico-conceitual das bases da medicina), do saber fazer (habilidades básicas para o exercício da prática profissional), do saber ser (desenvolvimento de atitudes necessárias para o relacionamento humano e ético da prática) e do saber conviver, com os avanços tecnológicos e com as mudanças do mundo do trabalho.

Nota-se que, na citação acima, uma adequada ação de ensino deve-se pautar em conhecimentos teóricos, habilidades específicas e de relacionamento. Dessa forma, tanto a capacidade de conduzir o ensino quanto a possibilidade de pensar sobre ele não se desenvolvem distanciados do contexto em que acontecem.

A relação professor-aluno, sem dúvida, é um fator de ensino. Quando ambos se deparam com o paciente, surge então uma outra possibilidade de ampliar a ação de mediar. A partir da maneira como a docência é exemplificada por ações e discursos dos professores, o aluno é paulatinamente influenciado e moldado para ser profissional no futuro.

Nos labores diários, por mais antiantropocêntrica que seja a lente, por meio da qual se tente ver o mundo, não há como cegar-se ao fato de que as atividades em geral acontecem pelo homem, para o homem e das necessidades e ações dele.

Nuto *et al* (2006), em pesquisa realizada com alunos e pacientes de cursos de odontologia no Nordeste, no período 2000 a 2001, teve como uma das ênfases o estudo voltado à formação humanística para atuação profissional. Notou-se que os alunos são avaliados pelos seus procedimentos instrumentais e que o contato com um paciente frente a uma situação de pouco domínio, a princípio, é motivo de “medo”. Essa preocupação sobre a avaliação realizada pelos professores inquieta quando se pensa que se deixa o paciente em segundo plano.

[...] A avaliação do processo ensino-aprendizagem, centrada na produção de uma nota e não desenvolvida como processo em que o mais importante é o aprimoramento para a melhoria das habilidades na formação de um cirurgião-dentista em todas as suas dimensões, dificulta enxergar além de uma boca. (NUTO et al, 2006, p.92)

Em falas de alunos pesquisados, nota-se essa tendência em distanciar-se do homem-paciente, perdendo-o de vista no período de formação:

A: Eu lembro que logo no começo eu tinha a mania de dar bom dia ou boa tarde... Caminhava com o paciente, perguntava como é que ele estava. Mas você vai perdendo, às vezes eu chego lá não vejo nem onde ele está, não digo nem oi, nem bom dia, nem nada [...]. Você vai ganhando experiência, você vai se acostumando com aquilo, o profissional via perdendo a sensibilidade (aluno da clínica integrada).

B: A dor ou ela existe ou ela é inventada. Se ela é inventada que a gente desconsidere. (aluno da clínica integrada).

Ao invés de encontrar o ser, perde-se o que já se tinha dele. Até parece que conhecimento formativo e afetivo são imiscíveis. Sobre essa perspectiva de atuação docente, Freire (2007, p. 141) nos aponta que:

Na verdade, é preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetivos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Um estudo realizado por Moraes *et al* (2001) apresentou que, entre os alunos, as principais dificuldades encontradas para otimizar o processo ensino-aprendizagem estão no relacionamento, onde citaram como exemplo problemas de didática, vocabulário inapropriado e falta de diálogo.

Diferente do que se pensa, os pacientes observam e escutam muito do que está acontecendo. Segue um depoimento que exemplifica tal afirmação:

C: Às vezes os alunos têm uma dúvida, não sabem o que fazer e o professor não está próximo e eles aguardam, ficam naquela dúvida discutindo um com o outro [...]. Vão lá, pegam um TD<sup>4</sup> e dão uma lida e o professor vem e aí acabam de tirar a dúvida (paciente, 23 anos).

Segundo Secco e Pereira (2004, p. 2):

---

<sup>4</sup> Tira dúvidas.

Algumas experiências voltadas para a formação dos professores de odontologia, sobretudo em relação ao desempenho em sala de aula, têm sido realizadas e implementadas, entre elas cursos de atualização, sem contudo, associar uma discussão mais profunda sobre as diferentes dimensões da prática, restringindo-se, basicamente, a treinamentos voltados para mudanças técnicas.

Ver o ser humano não é o mesmo que olhar para ele.

Nas áreas da saúde, para que a cortina que cobre o homem seja levantada, necessita-se antes que tal se faça na atitude do professor, pois ele, ao ver o homem antes da máquina humana, vai exemplificar e cobrar esse comportamento dos graduandos sob sua responsabilidade.

Segundo Freire (2007, p.33), “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Para que o homem consiga aparecer diante do profissional será antes necessário construir esse homem, dar valor a ele, pois se considera apenas aquilo que antes se constrói e ao qual se atribui valor em nossa escala individual.

Severino (2001, p.77) converge com essa informação quando afirma que “toda significação particular está articulada, como numa teia, às significações historicamente acumuladas na cultura, acervo coletivo de sentidos”. Desse modo, os cirurgiões-dentistas, professores dos cursos de odontologia, principalmente pelo fato de conhecerem apenas a metodologia que foi utilizada para formá-los, desconhecem um ensino onde algo mais que a técnica possa fazer parte integrante da formação acadêmica. Nessa linha de pensamento, Freire (2007, p. 142 e 143) diz que:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Nesse sentido, Costa *et al* (2000) corrobora quando afirma que esse modelo de ensino odontológico é também caracterizado por sua natureza individualista de atenção, pela dominância da especialização, pela seletividade da clientela e pela exclusão de práticas alternativas. Esse modelo de ensino pautado na falta de observação do homem social e maior ênfase à técnica:

Contrapõe-se às premissas propostas pelas diretrizes curriculares, nas quais os egressos dos cursos de graduação em odontologia devem possuir forte formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio. (BRASIL, 2002)

Com o objetivo de dar uma nova visão à atuação docente, Pizzatto (2004) nos traz que:

A adoção de uma nova postura por parte dos docentes – considerando o processo de ensino de uma maneira mais ampla e não a simples formação de profissionais técnicos, mas priorizando uma formação para a cidadania, revalorizando os conceitos ético-morais e redefinindo a formação para a docência e pesquisa sem que o exercício de uma ocorra em detrimento de outra – terá como consequência a revalorização da sua própria condição de docentes.

Pertencente à área de saúde, nota-se que, na grande maioria dos cursos de odontologia, não é essa a realidade encontrada. O que se vê é uma formação extremamente biologista e tecnicista, centrada no elemento dental, deixando de lado a concepção holística de saúde (PIZZATTO, 2004).

Para que se consiga atingir a maturidade compatível ao graduando de maneira que ele consiga avançar em sua autoconstrução, a partir do momento em que vive, faz-se imprescindível a presença de técnicas e estratégias que, somadas a um saber relacional, propiciem o êxito almejado.

## **2.6 Conceções de docência universitária do professor de odontologia cirurgião-dentista**

Numa condição onde cada vez mais exige-se pesquisas e mais pesquisas, elas são produzidas e, muitas vezes, divorciadas do ensino. O professor que adentra à carreira do magistério superior, mas especificamente no ensino público, sabe que deve pesquisar e que disso depende grande parcela de seu sucesso na vida profissional. No entanto, sobre a qualificação para dar aulas, tudo bem, não precisa se preocupar tanto, pois vai aprendendo com o tempo. Nesse raciocínio, Madeira (2008, p. 9) diz que dos docentes e das universidades, principalmente as públicas, é cobrada a produção científica. Um pouco de

atendimento à comunidade também, mas aulas de boa qualidade não. “Dê péssimas aulas, mas publique; seu crescimento depende de suas publicações”.

Ao somar o forte envolvimento mercadológico que estimula o tecnicismo à cobrança de pesquisas não necessariamente associada ao ensino, tem-se como resultante um professor que sabe fazer bem, sem que necessite saber trabalhar o processo ensino-aprendizagem unindo ele às suas pesquisas. Se esse profissional souber, ao falar sobre o que faz, dar uma sequência lógica ao que conhece bem tecnicamente, isso basta para ser um bom professor. Convergente com essa visão, Vasconcelos (1996, p. 12 e 28) no diz que:

Para ser um professor, basta o conhecimento do conteúdo específico, a prática profissional vivenciada e um certo “dom” para dar aulas. [...] Entretanto, fica aqui a ressalva registrada de que o aspecto da competência prática do professor universitário não é, em hipótese alguma, único e excludente das outras facetas necessárias para o seu desempenho profissional. Supervalorizá-lo poderia significar a transformação do ensino superior em mero curso técnico de 3º grau.

O tecnicismo presente e atuante na área de saúde é bastante notado nos cursos de odontologia, onde a arte procedimental é a mais tradicional forma de ensino encontrada neles. Ao atribuir aos atos procedimentais da odontologia o valor que realmente possuem, não se pode desvinculá-lo da técnica humanizada. De acordo com Murani e Godoy (2004, p. 689):

O atendimento ao cliente é entendido como um encontro pessoal, único, que depende da sintonia profissional/cliente e das características institucionais onde ele se dá. O caráter de co-responsabilidade (sic) na relação é colocado como fator de ajuda para que a mesma aconteça de forma satisfatória, respeitando as assimetrias e diferenças presentes nas relações humanas.

Dessa forma, humanizar a técnica torna a habilidade almejada para os atos operatórios uma obrigação para o bom atendimento. Desqualificar a técnica não seria correto, mas apenas valorizá-la desvinculando-a da visão humana do paciente seria desconsiderar o ser para o qual ela foi criada.

Em uma pesquisa apresentada por Secco e Pereira (2004, p. 319) foram investigadas 13 escolas de odontologia. Delas, mais da metade tem tempo de funcionamento superior a 40 anos, o que, segundo as autoras, aponta para o peso que possui o modelo tradicional de ensino na odontologia.

Numa visão tradicional da graduação do cirurgião-dentista, objetiva-se formar um profissional que bem sabe executar. O professor é aquele que sabe e ensina, o aluno é o que

aprende e assim o reconhece por conseguir adequadamente repetir o que lhe foi “ensinado”. O professor é a fonte do conhecimento e o bom cirurgião-dentista é aquele que domina uma boa técnica (LAZZARIN, NAKAMA e CORDONI JÚNIOR, 2007, p. 4). Predomina a “lógica em que há supervalorização dos procedimentos, dos meios e das técnicas, em detrimento do fim da educação, que é a conscientização do educando sobre sua condição de ser humano e de ser sujeito” (ROZENDO e CASAGRANDE, 1999, p. 7).

Uma nova concepção de ensino superior urge ser assimilada pelas instituições e pelos cirurgiões-dentistas professores dos cursos de graduação em odontologia. A clara noção de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47) é o novo passo a ser trilhado pela docência na odontologia nesse novo século.

A concepção de que o ensino de odontologia deve transmitir os conhecimentos necessários para que o egresso seja um profissional competente apenas para a realização das mais variadas e complexas técnicas distancia-se cada vez mais do perfil generalista, reflexivo e humanista almejado para o cirurgião-dentista hodierno. Isso se explica devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário, predominando, dessa forma, na maioria das instituições de ensino superior, o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem (NUTO *et al*, 2006, p.93).

A formação do professor de odontologia tem sido baseada, na racionalidade técnica fundada na filosofia positivista. Nessa perspectiva, são considerados profissionais competentes aqueles que solucionam problemas instrumentais, mediante aplicação de teorias e práticas derivadas de conhecimentos sistemático, de preferência, científico. (PÉRET e LIMA, 2003 p. 68)

Repensar a formação do professor de odontologia, adequá-la ao que se deseja para o perfil do egresso e implantá-la no dia a dia das universidades e de outras instituições de ensino superior é um longo caminho a ser percorrido. Começando por uma nova abordagem do processo ensino-aprendizagem, os professores necessitam, como parte integrante dele, nesse momento, serem esclarecidos e orientados numa visão pedagógica de lidar com os outros agentes presentes na construção dos conhecimentos, ou seja, os alunos.

Tem-se conhecida noção de que tais modificações ou adequações não serão alcançadas num curto espaço de tempo. Será necessário que os novos professores adentrem à carreira com uma nova lente, para que formem diferentes profissionais que, por sua vez, evoluam ainda mais nesse caminho de pedagogizar o ensino na área de saúde.

Com o objetivo de se conseguir uma formação pedagógica sistematizada da qual se carece, surge então a corrida pelos cursos de mestrado e doutorado, no início dos anos de 1970. Com a implementação dos cursos de pós-graduação e as exigências de titulação para a carreira universitária, obtidas em tais cursos, começa se a questionar a formação docente (SECCO e PEREIRA, 2004).

A partir do olhar sob o qual a construção do conhecimento é o ponto central em torno do qual deve gravitar a ação docente, torna-se importante a utilização de técnicas diversificadas para colaborar nessa aprendizagem (MASETTO, 2003, p.85). Segundo Masetto (p. 86), técnica é “o conjunto de meios materiais utilizados na confecção de uma arte, e em nosso caso na realização de uma arte que se chama docência” e todas as técnicas precisam ser adequadas a um objetivo e ser eficientes para ajudar na consecução dele.

Como na profissão de docente trabalha-se com valores diferentes, ou seja, conhecimentos, habilidades e afetivos, e ainda se têm grupos diferentes de alunos, a necessidade de se conhecer e trabalhar com variadas técnicas envolvendo-se com a atividade de alma aberta é de grande importância para a satisfação pessoal e o êxito profissional. Em consonância com isso, Masetto (2003, p. 87) diz que:

Como no processo de aprendizagem trabalhamos com vários objetivos (de conhecimento, de habilidades e competências, afetivo-emocionais e de atitudes ou valores), é lógico que tenhamos que usar múltiplas técnicas. Ou, em outras palavras, não é possível quereremos ajudar os alunos a conseguirem tantos objetivos usando uma ou duas técnicas. Há necessidade do conhecimento das diferentes técnicas que sejam mais adaptadas a este ou àquele objetivo.

Várias técnicas são apresentadas por diferentes autores, sempre mostrando a preocupação em otimizar o processo ensino-aprendizagem dentro de objetivos predefinidos. Com a finalidade de educar o graduando da área de odontologia para descobrir o homem no paciente, deve-se observar as diferenças existentes entre alunos, ambientes e pacientes. Freitas *et al* (2009, p. 166), afirmam que:

A educação depende de uma sintonia entre educadores e educandos e das frequentes trocas de experiências, partindo do conhecimento da comunidade local e de suas necessidades, [...] pois o aprendizado é tão pessoal quanto uma impressão digital, uma vez que diferentes pessoas aprendem de maneiras diferentes.

O docente de fato e não apenas de direito tem a característica de, sem precisar impor, agir em consonância com o aluno em busca do cumprimento de um objetivo comum. O conscientizado docente mostra sua capacidade não na imposição do método, mas sim na mediação e na condução dele, numa posição onde consegue ver o aluno como um ser humano, buscando o “homem complexo” (MORIN, 2001) no paciente.

Numa tentativa de construir um profissional, o docente tem a fundamental missão de se tornar professor de fato. enxergar o aluno como alguém que está ali para trabalhar junto e não como um ser localizado no momento, hierarquicamente inferior.

Em áreas profissionais como a odontologia, a descoberta do homem/ser que existe dentro do paciente é fundamental para o êxito tanto do tratamento técnico como do relacionamento profissional-paciente. Construir essa habilidade afetivo-emotiva nos egressos também é função do cirurgião-dentista enquanto professor de odontologia.

A elaboração, prática e avaliação de metodologias merecem, por parte do professor, maior atenção no que tange à implantação de atividades sob uma ótica construtivista afetiva, já que a educação técnica instrumental é muito bem ensinada nos cursos de odontologia. Fica comumente a desejar a educação do homem-professor para o homem-aluno aprender a ver o outro homem-paciente.

Num mundo globalizado, o cirurgião-dentista necessita ser formado não apenas para um mundo, mas para o mundo no sentido de conseguir fornecer ao paciente tudo que estiver relacionado à saúde oral. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças.

Com essa visão de mundo e de saúde, nota-se premente a necessidade de (in)formar o cirurgião-dentista professor para que ele se torne um professor cirurgião-dentista. Ao conseguir unir a habilidade técnica a uma visão mais pedagógica não apenas experiencial da docência universitária e a um inter-relacionamento mais humano entre professores e alunos e entre eles e os pacientes, estar-se-ia caminhando rumo a uma docência universitária onde mais que informar, formar-se-ia pessoas e profissionais da área de saúde para a difusão dela em todas as áreas.



## CAPÍTULO 3

### TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

No primeiro capítulo deste trabalho foram abordados os aspectos gerais da docência universitária. No segundo, tratou-se de localizar o cirurgião-dentista enquanto professor universitário em sua prática docente. Neste capítulo, associando aos capítulos teóricos e a análise dos dados abordados, apresentam-se as “Trajetórias Metodológicas” da pesquisa, envolvendo a forma e as concepções dos dados coletados. Para tanto registra-se, aqui, os três momentos distintos desta pesquisa:

1. Observação – pesquisa do tipo etnográfico;
2. Abordagem quantitativa e qualitativa da pesquisa com coleta de dados, por meio de instrumento com respostas fechadas;
3. Abordagem quantitativa e qualitativa da pesquisa com coleta de dados, por meio de instrumento com questões abertas para reflexão.

Convém ressaltar que tais instrumentos de pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-UFU), conforme registro protocolo 508/010 mostrado no Anexo 1.

#### **3.1 Locais**

##### **Fase 1**

A Fase 1 desta pesquisa foi realizada nas clínicas e salas de aula teórica do curso de odontologia da Foufu depois da autorização dos professores responsáveis. Escolheu-se esse local por ser onde o pesquisador graduou-se e trabalha, o que favorece no conhecimento e reconhecimento da dinâmica das atividades, suas análises e interpretações.

##### **Fase 2**

A Fase 2 desta pesquisa foi realizada com as 27 universidades federais brasileiras que possuem curso de odontologia, conforme QUADRO 1, lista que foi obtida no *site* do CFO.

Nº	UNIVERSIDADES FEDERAIS	ESTADO SIGLAS/UF
1	CURSO DE ODONTOLOGIA DA FAC. DE CIENCIAS DA SAÚDE DA UNIV. FED. DO AMAZONAS – Ufam: <a href="http://www.ufam.edu.br">www.ufam.edu.br</a>	Amazonas <b>Ufam</b>
2	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ UFPA: <a href="http://www.ufpa.br">www.ufpa.br</a>	Pará <b>UFPA</b>
3	CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO: Ufes - <a href="http://www.ufes.br">www.ufes.br</a>	Espírito Santo <b>Ufes</b>
4	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ: <a href="http://www.ufrj.br/odonto">www.ufrj.br/odonto</a>	Rio de Janeiro <b>UFRJ</b>
5	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF: <a href="http://www.uff.br">www.uff.br</a>	Rio de Janeiro <b>UFF</b>
6	CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – Unifal: <a href="http://www.unifal-mg.edu.br">www.unifal-mg.edu.br</a>	Minas Gerais <b>Unifal</b>
7	CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU: <a href="http://www.ufu.br">www.ufu.br</a>	Minas Gerais <b>UFU</b>
8	FAC. DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM - <a href="http://www.fafeod.br">www.fafeod.br</a>	Minas Gerais <b>FAFEOD</b>
9	FACULDADE DE ODONTOLOGIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF: <a href="http://www.ufjf.edu.br">www.ufjf.edu.br</a>	Minas Gerais <b>UFJF</b>
10	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG: <a href="http://www.odonto.ufmg.br">www.odonto.ufmg.br</a>	Minas Gerais <b>UFMG</b>
11	DEPT. DE ODONTOLOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIV. DE BRASÍLIA/ UNB: <a href="http://www.unb.br">www.unb.br</a>	Brasília (DF) <b>UNB</b>
12	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG: <a href="http://www.odonto.ufg.br">www.odonto.ufg.br</a>	Goiás <b>UFG</b>
13	CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS: <a href="http://www.ufms.br/faodo">www.ufms.br/faodo</a>	Mato Grosso do Sul <b>UFMS</b>
14	CURSO DE ODONTOLOGIA DO SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR: <a href="http://www.ufpr.br">www.ufpr.br</a>	Paraná <b>UFPR</b>
15	CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC: <a href="http://www.ufsc.br">www.ufsc.br</a>	Santa Catarina <b>UFSC</b>
16	CURSO DE ODONTOLOGIA DO CENTRO DE CIEN. DA SAÚDE DA UNIV.FEDERAL DE STA. MARIA – UFSM: <a href="http://www.ufsm.br">www.ufsm.br</a>	Rio Grande do Sul <b>UFSM</b>
17	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL: <a href="http://www.foufpe.com.br">www.foufpe.com.br</a>	Rio Grande do Sul <b>UFPEL</b>
18	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS: <a href="http://www.frgs.br">www.frgs.br</a>	Rio Grande do Sul <b>UFRGS</b>
19	CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA - <a href="http://www.ufma.br">www.ufma.br</a>	Maranhão <b>UFMA</b>
20	CURSO DE ODONTOLOGIA DO CENTRO DE SAÚDE – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI: <a href="http://www.ufpi.br">www.ufpi.br</a>	Piauí <b>UFPI</b>
21	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC: <a href="http://www.ufc.br">www.ufc.br</a>	Ceará <b>UFC</b>
22	DEPARTAMENTO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN: <a href="http://www.ufrn.br">www.ufrn.br</a>	Rio Grande do Norte <b>UFRN</b>
23	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIV. FED. DA PARAÍBA – UFPB: <a href="http://www.ufpb.br">www.ufpb.br</a>	Paraíba <b>UFPB</b>
24	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE: <a href="http://www.ufpe.br">www.ufpe.br</a>	Pernambuco <b>UFPE</b>
25	CURSO DE ODONT DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIV FEDERAL DE ALAGOAS – Ufal: <a href="http://www.ufal.br">www.ufal.br</a>	Alagoas <b>Ufal</b>
26	DEPARTAMENTO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS: <a href="http://www.ufs.br">www.ufs.br</a>	Sergipe <b>UFS</b>
27	CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA: <a href="http://www.ufba.br">www.ufba.br</a>	Bahia <b>UFBA</b>

**QUADRO 1** - Universidades federais brasileiras que possuem curso de graduação em odontologia

Atualmente, existem no Brasil 186 faculdades de odontologia. Delas, 27 são federais, 18 estaduais, oito municipais e 133 particulares, que são distribuídas por Estado, de acordo com o QUADRO 2.

Quantidade de Estados	Estado	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Total por estado
1	Acre				1	1
2	Amazonas	1			1	2
3	Roraima				1	1
4	Amapá				1	1
5	Pará	1			2	3
6	Rondônia				3	3
7	Mato Grosso				4	4
8	Tocantins			1	2	3
9	Maranhão	1			2	3
10	Goiás	1			3	4
11	Distrito Federal	1			3	4
12	Piauí	1	1		2	4
13	Ceará	1			3	4
14	Bahia	1	2		4	7
15	Espírito Santo	1			3	4
16	Minas Gerais	5	1		17	23
17	Rio de Janeiro	2	1		16	19
18	Mato Grosso do Sul	1			2	3
19	Rio Grande do Norte	1	1		1	3
20	Paraíba	1	1		2	4
21	Pernambuco	1	1		2	4
22	Alagoas	1			1	2
23	Sergipe	1			1	2
24	São Paulo		6	5	32	43
25	Paraná	1	4		9	14
26	Santa Catarina	1		2	5	8
27	Rio Grande do Sul	3			10	13
<b>Total</b>		<b>Federais</b> 27	<b>Estaduais</b> 18	<b>Municipais</b> 8	<b>Particulares</b> 133	<b>Total Geral</b> 186

**QUADRO 2** - Especificação do número de faculdades de odontologia federais, estaduais, municipais e particulares por Estado da união.

Fonte site oficial do CFO acessado em março de 2011

### Fase 3

A Fase 3 desta pesquisa, fazendo um recorte da Fase 2, foi realizada com cinco universidades federais brasileiras. A escolha delas deu-se em função da maior concentração de faculdades federais que possuem curso de graduação em odontologia estarem no Estado de Minas Gerais, conforme mostra o QUADRO 3.

NO	UNIVERSIDADES FEDERAIS	ESTADO
1	CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - Unifal: <a href="http://www.unifal-mg.edu.br">www.unifal-mg.edu.br</a>	Minas Gerais <b>Unifal</b>
2	CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU: <a href="http://www.ufu.br">www.ufu.br</a>	Minas Gerais <b>UFU</b>
3	FAC. DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI: <a href="http://www.fafeod.br">www.fafeod.br</a>	Minas Gerais <b>Fafeod</b>
4	FACULDADE DE ODONTOLOGIA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF: <a href="http://www.ufjf.edu.br">www.ufjf.edu.br</a>	Minas Gerais <b>UFJF</b>
5	FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG: <a href="http://www.odonto.ufmg.br">www.odonto.ufmg.br</a>	Minas Gerais <b>UFMG</b>

**QUADRO 3** - Universidades Federais Brasileiras Estado de Minas Gerais

### 3.2 Sujeitos

#### Fase 1

Todos os docentes da Foufu, que estavam atuando nas atividades observadas, foram contados como sujeitos da Fase 1 totalizando 55 professores, potenciais sujeitos analisados.

#### Fase 2

Na Fase 2 da pesquisa, levantou-se um total de aproximadamente 1.249 sujeitos – professores atuantes nos cursos de odontologia nas universidades federais brasileiras, conforme QUADRO 4. Desse total, foram selecionados os docentes universitários que, necessariamente, tenham em sua formação inicial a de cirurgião-dentista, independentemente de sua titulação máxima.

Consideram-se esses dados aproximados, pois foram obtidos de *sites* (UFC, UFES, UFRJ, UFF, UFBA) e coordenação de cursos (todas as outras 22 Ifes). Como acreditamos que alguns desses *sites* possam estar desatualizadas devido ao intenso processo de crescimento do número de docentes nas Ifes, os dados são considerados como próximos do real.

NO	ESTADO	NÚMERO DE DOCENTES
1	Amazonas/ Ufam	35
2	Pará/ <b>UFPA</b>	66
3	Espírito Santo/ Ufes	47
4	Rio de Janeiro/ <b>UFRJ</b>	45
5	Rio de Janeiro/ <b>UFF</b>	31
6	Minas Gerais/Unifal	50
7	Minas Gerais/ <b>UFU</b>	55
8	Minas Gerais/ Fafeod	34
9	Minas Gerais/ <b>UFJF</b>	45
10	Minas Gerais/ <b>UFMG</b>	42
11	Brasília (DF)/ <b>UNB</b>	35
12	Goiás/ <b>UFG</b>	74
13	Mato Grosso do Sul/ <b>UFMS</b>	31
14	Paraná/ <b>UFPR</b>	26
15	Santa Catarina/ <b>UFSC</b>	63
16	Rio Grande do Sul/ <b>UFSM</b>	24
17	Rio Grande do Sul/ <b>UFPEL</b>	58
18	Rio Grande do Sul/ <b>UFRGS</b>	90
19	Maranhão/ <b>UFMA</b>	45
20	Piauí/ <b>UFPI</b>	33
21	Ceará/ <b>UFC</b>	31
22	Rio Grande do Norte/ <b>UFRN</b>	38
23	Paraíba/ <b>UFPB</b>	85

<b>NO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>NÚMERO DEDOCENTES</b>
24	Pernambuco/ <b>UFPE</b>	50
25	Alagoas/ Ufal	39
26	Sergipe/ <b>UFS</b>	26
27	Bahia/ <b>UFBA</b>	51

**QUADRO 4** - Número de docentes cirurgiões-dentistas lotados nas faculdades de odontologia das universidades federais brasileiras por Estado

### **Fase 3**

Na Fase 3 da pesquisa, depois de analisados os dados recolhidos da Fase 2, obteve-se um total de 226 sujeitos, conforme QUADRO 5. Dele, igualmente foram selecionados os docentes universitários que, necessariamente, tenham em sua formação inicial a de cirurgião-dentista, independentemente de sua titulação máxima.

<b>Nº</b>	<b>ESTADO</b>	<b>DOCENTES</b>
1	Minas Gerais/Unifal	50
2	Minas Gerais/ <b>UFU</b>	55
3	Minas Gerais/ <b>UFVJM</b>	34
4	Minas Gerais/ <b>UFJF</b>	45
5	Minas Gerais/ <b>UFMG</b>	42

**QUADRO 5** - Número de docentes cirurgiões-<sup>4</sup> dentistas lotados nas Ifes do Estado de Minas Gerais.

### **3.3 Fases da pesquisa: abordagens e instrumentos**

Dividida em três etapas, a pesquisa iniciou-se com observações *in locus* (fase exploratória). Com o resultado dessas observações e da análise de artigos que abordam o tema docência universitária, elaborou-se o instrumento da segunda etapa (Fase 1). Utilizando o embasamento anterior e com o intuito de aprofundar a coleta de dados, construiu-se o instrumento da terceira etapa (Fase 2).

### 3.3.1 Fase exploratória – observações e pesquisa do tipo etnográfico

Saber é algo que dá prazer. No entanto, para que se chegue a essa condição é antes necessário que se construa tal conhecimento e que, vivenciado, adquira o *status* de saber. Isto acontece em todas as situações de nossas vidas, quando se diz que “aprendeu-se”.

Aprender é uma necessidade de todo ser humano. Mesmo atos inconscientes e fundamentais para a manutenção da vida são paulatinamente aprimorados, redescobertos e melhor realizados com o passar dos dias. Ao nascer, por uma necessidade fisiológica, começa-se a respirar. Em seguida, a mamar e a nos expressar por meio do choro. Tempos depois, a caminhar, a falar e a nos relacionar. A partir do nascimento, jamais deixa-se de aprender, ou seja, de nos construir enquanto seres eternamente inconclusos como nos traz Paulo Freire (1996, p.50).

“Desde o nascimento, cada homem enfrenta não apenas o desafio da sobrevivência, mas também o do desenvolvimento, que se alcança pela aprendizagem feita no seio das comunidades que se renovam constantemente” (SOUSA, 2003, p.36).

Para que o ato de aprender se concretize em nós, é base indispensável que seja introduzido em nossa forma de ser. Estando agregado em nosso eu, conscientemente ou não, por meio dos exemplos e de verbalizações passa-se também a ensinar. Nesse sentido, Sousa (2003, p.35) nos aponta que “aprendemos quando introduzimos alterações em nossa forma de pensar e de agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando”.

Com a identificação de conteúdos comuns a várias regiões, populações e atividades, considerados básicos e portanto essenciais para a socialização e profissionalização dos indivíduos, surgiu a necessidade de que esses assuntos fizessem parte de um grupo de pautas a serem apresentadas e apreendidas por todos. Se existem conteúdos a serem apresentados, existe quem o ministrará. E assim aparece a figura de quem professa a informação a um grupo de ouvintes, nascendo a figura do professor que ministra e do indivíduo iniciante em tal assunto, discípulo do que professa, surgindo a figura do aluno, do latim *alumno* (FERREIRA, 1986, p. 95), que ouve e apreende o que a ele chega como informação.

Ao colaborar com a identificação das concepções do que é aprender sob o olhar de quem ensina, Giordan (1998) nos traz três categorizações:

- 1- O aprendiz como um cérebro vazio, a aprendizagem como um processo de registro e o ensino como a transmissão dos conhecimentos;

- 2- O aluno ainda como alguém vazio e o processo de aprendizagem dependendo de uma repetição, de treinamentos e de associações;
- 3- Uma concepção construtivista onde aluno age no meio em que vive e reage aos estímulos do meio numa troca que avança e se elabora continuamente.

Não diferente da visão de transmissão da informação, vê-se a sala de aula no ensino superior. Numa visão de Masetto (2003, p.88):

Tradicionalmente, a sala de aula nos cursos de ensino superior tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite seus conhecimentos e experiências aos alunos. Poderíamos dizer que se trata de um tempo e espaço privilegiados para uma ação do professor, cabendo ao aluno atividades como “copiar a matéria”, ouvir as preleções do mestre, às vezes fazer perguntas, no mais das vezes repetir o que o mestre ensinou.

Numa abordagem que se aproxima da terceira categoria acima exposta, Masetto (2003, p.89) nos propõe que:

Compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem por parte do aluno modifica completamente esse quadro. Com efeito, a sala de aula é espaço e tempo durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para, juntos realizarem um série de ações (na verdade, interações), como estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Percebe-se que o processo ensino-aprendizagem exige relacionamentos e metodologias para que seja otimizado. Sousa (2003, p.36) nos afirma que “o ensino [...] confunde-se, no seu sentido mais lato, com a socialização e pode conceber-se como um atividade comunicativa. Nesse sentido, ensinamos quando partilhamos, orientamos ou informamos”. Ainda segundo Sousa (2003, p.36 e 37):

Quando a arte de ensinar se torna intencional, apresenta contornos de complexidade pelos contextos que marcam a relação, pelas motivações dos intervenientes, pelos conteúdos propostos, pelos códigos utilizados e pelas concepções que os agentes da interação têm da situação.

Tratando-se da arte de ensinar citada por Sousa (2003) e da atividade docente em sala de aula, Masetto (2003, p.80) nos diz que:

A grande preocupação do ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas.

Nota-se a ênfase dada ao professor na atividade de ensinar.

Numa visão onde ensino e aprendizagem fazem parte de um mesmo todo, Vasconcelos (1996, p.21) pergunta: “Existe *ensino* onde não há aprendizagem?”. Ciente de que a aprendizagem é o objetivo do processo onde o ensino participa como parte fundamental, Masetto (2003, p.82) propõe a “substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem”.

No intuito de interpretar o processo de ensino-aprendizagem, que vige nos cursos de odontologia por meio da atividade do cirurgião-dentista enquanto professor deles, busca-se identificar as categorias mais comumente presentes na prática desses docentes.

No primeiro semestre de 2010, em cumprimento a uma das disciplinas para totalização dos créditos necessários como quesito parcial para conclusão do curso de doutorado da Faculdade de Educação (Faced) da UFU, foi-nos solicitada a elaboração de relatório analisando as atividades desenvolvidas por professores cirurgiões-dentistas que atuassem no curso de odontologia da Foufu.

Numa abordagem do tipo etnográfica realizada nas clínicas dessa faculdade e em aulas teóricas oferecidas por professores cirurgiões-dentistas a alunos do curso de graduação em odontologia, foram elaboradas 15 observações com seus respectivos memoriais percorrendo informações sobre o que era notado. Após solicitar autorização ao professor responsável pelas atividades clínicas da Foufu, adentrávamos às clínicas fazendo observações e anotando-as. O mesmo procedimento era realizado para as observações realizadas em aulas teóricas.

### **3.3.1.1 Abordagem tipo etnográfica**

“A etnografia desenvolveu-se no final do século XIX e início do século XX, como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas” (MATTOS, 2001, p.3). É um processo de pesquisa recentemente utilizado na área da educação. Apenas “no final dos anos 70, os pesquisadores mostraram grande interesse pela etnografia, especialmente



motivados pelos estudos das questões de sala de aula e pela avaliação curricular” (ANDRÉ, 1997, p.1).

Com uma necessidade de se utilizar variadas lentes para se observar e analisar os múltiplos problemas existentes na área de educação, diferentes abordagens são empregadas. Nesse sentido, André (2001, p.53) nos aponta que:

Se os temas e referências se diversificam e se tornam mais complexos entre os anos 80 e 90, as abordagens metodológicas também acompanham estas mudanças. Ganham força os estudos chamados “qualitativos” que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral.

Ao se falar em pesquisa qualitativa, onde se percebe aquelas do tipo etnográficas, e quantitativas, Günther (2006, p. 203 e 204) nos esclarece que:

Uma primeira distinção entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa refere-se ao fato de que na pesquisa qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados. Já na pesquisa quantitativa, crenças e valores pessoais não são consideradas fontes de influência no processo científicas. [...] são características da pesquisa qualitativa sua grande flexibilidade e adaptabilidade.

Em pesquisas que envolvem professores e alunos com seus atos, valores, contextos sociais, relacionamentos e emoções como aquelas da área de educação onde ambos estão no palco dos acontecimentos, a identificação dos dados a serem coletados, a interpretação e análise deles sofrem direta influência dos indivíduos atuantes no processo de pesquisar, ou seja, pesquisador e sujeitos.

Nesse sentido, Lüdke e Boing (2007, p. 1182) afirmam que “O lado humano envolvido no ensino, representado pelos alunos e professores, constitui uma realidade dinâmica, complexa e imponderável, impossível de ser inteiramente prevista [...]”.

Já o termo etnografia, segundo Vidich (2006, p.52), tem sua origem a partir do prefixo *ethnos*, termo grego que denota um povo, uma raça ou um grupo cultural, com o sufixo grafia (escrita). Trata-se de um trabalho preponderantemente observacional.

Etnografia é também conhecida como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas.(MATTOS, 2001, p.2)

Com o objetivo de documentar, monitorar, encontrar o significado da ação de cada indivíduo (MATTOS, 2001, p.2), necessário se faz que o observador seja o mais neutro possível, mesmo que completamente seja impossível.

“A pesquisa social etnográfica qualitativa [...] requer uma atitude de desligamento em relação à sociedade” (VIDICH, 2006, p. 49). Desligamento no sentido de se buscar a neutralidade científica não permitindo que o pessoalismo interfira “muito” nas observações. Não se deixar conduzir pelos *imprintings* que, segundo Morin (2001), são decalques, marcas que se assumem e nos caracterizam e identificam como parte de uma sociedade ou grupo.

Para que se consiga realizar uma observação que resulte em uma futura ação, o etnógrafo tem como difícil tarefa entender o grupo que está sendo analisado para que não incorra no equívoco de traduzir erroneamente expressões faciais, falas, posturas, posicionamentos e decisões anotadas, sem se apresentar nas observações executadas. Dessa forma, conhecer o ambiente e a vida cotidiana dos investigados em muito colabora para minimizar possíveis falhas na condução das anotações.

Nesse sentido e considerando essa dificuldade, Hosle (1992) afirma que, atualmente, apesar ou talvez por causa do novo reconhecimento da diversidade cultural, a tensão entre os valores universalistas e os relativistas continua sendo um enigma sem solução para o etnógrafo ocidental. Convive-se, assim, com as seguintes perguntas: “Em quais valores as observações devem se orientar?”; “Como podemos compreender o outro quando os valores do outro não são nossos valores?”(VIDICH, 2006. p.53).

Para tentar equacionar, dentro das possibilidades da neutralidade científica, colocando-me como pesquisador, mas que conhece a dinâmica do processo e portanto seus objetivos, como cirurgião-dentista de formação, professor de profissão e pesquisador em pós-graduação, realizei as observações.

### **3.3.1.2 Roteiro de observações**

Precedendo às observações, seguiram-se os critérios para uma abordagem tipo etnográfica que, segundo André, (1995, p.59) são:

a) o papel da teoria na construção das categorias; b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centra-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho); c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em observação planejada e em instrumentos e registros bem elaborados.

Por meio da análise de artigos que tratam do assunto docência universitária, identificou-se as seguintes categorias como roteiro para as observações realizadas: relacionamento professor-aluno-paciente; cobrança do cumprimento de normas (regras); concepções de docência universitária; metodologias de ensino; avaliações; envolvimento com a docência; concepções de construtivismo, problematização e educação bancária; processo ensino-aprendizagem; humanismo; relação teoria-prática; competência do profissional como cirurgião-dentista; motivação; saber experiencial; outros saberes; professor-pesquisador e formação docente (Anexo 7).

Identificadas as categorias que seriam observadas, elaborou-se roteiro de observações e seguiu-se para o campo em busca das observações e registros. As anotações traziam, em seu corpo, dados referentes a: qual clínica ou aula teórica a observação foi coletada (local), qual ou quais professores ministravam a atividade cujos nomes foram ocultados sendo então identificados apenas por letras e números, data, a observação tipo etnográfica propriamente dita e o memorial (Anexo 8).

Após esse passo, as análises foram lidas criteriosamente e identificadas as categorias relacionadas às atividades dos docentes. Em seguida, essas categorias foram agrupadas e quantificadas, destacando-se então as que mais se sobressaíram por terem sido as mais frequentemente encontradas (Anexo 9) dentro daquelas anteriormente observadas e listadas, oriundas dos artigos previamente trabalhados.

Resultantes dessas elaborações, encontraram-se as categorias *Metodologias Utilizadas*, *Inter-relacionamento* (Professor-Aluno, Aluno-Aluno, Professor-Paciente e Aluno-Paciente) e *Concepções de Docência* como as mais frequentemente notadas sendo então as que foram utilizadas para elaboração dos instrumentos trabalhados para a coleta de dados.

### 3.3.2 Fase 1 – Abordagem quantitativa e qualitativa – Instrumento 1

Concluída a fase exploratória, buscando uma análise onde fosse possível investigar as diferentes características do grupo de sujeitos pesquisados, elaborou-se o instrumento da Fase 1 de forma a abranger abordagens quantitativa e qualitativa.

Ao ter como objeto de análise docentes cirurgiões-dentistas que atuam em cursos de odontologia e que não possuem formação inicial voltada para pedagogia, múltiplas paisagens abriram-se ao observador. Se o próprio processo de educação possui variados pontos de análise, o que não dizer quando se busca investigar esse processo trabalhado por profissionais cuja formação inicial deu-se em outra área do conhecimento. Com essa visão, as abordagens quantitativa e qualitativa interagem e não se excluem como nos afirma Günther (2006, p. 207):

À medida que perguntas de pesquisa freqüentemente (sic) são multifacetadas, comportam mais de um método. [...] Em suma, a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa *ou* pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social.

#### 3.3.2.1 Instrumento – Fase 1

Findadas as análises das categorias e com base nos referenciais apresentados, elaborou-se o instrumento da Fase 1 (Anexo 12), que foi destinado a todos professores cirurgiões-dentistas que ministram aulas em cursos de graduação em odontologia lotados nas Ifes do Brasil. Esse instrumento foi subdividido em três partes. A primeira abordando dados gerais dos participantes. A segunda com frases subdivididas em três categorias: Concepções de docência universitária, Metodologia de ensino e Inter-relacionamentos. Já a terceira constituiu-se num espaço aberto para comentários, caso os voluntários participantes achassem necessário.

A parte 1 da Fase 1 trouxe os seguintes questionamentos: sexo; faixa etária; titulação, ano de conclusão e área de formação; se atua na graduação ou na pós-graduação e se exerce outra atividade além da docência e qual seria essa atividade.

A parte 2 (Categorias a serem estudadas) apresentou as seguintes categorias e frases para serem valoradas de acordo com a Escala Likert de cinco pontos (1 – nada importante, 2 – pouco importante, 3 – neutro, 4 – importante e 5 – muito importante):

### *1- Concepções de docência universitária*

- 1.1 A função do professor como transmissor do conhecimento.
- 1.2 Dar ênfase aos atos procedimentais (as técnicas) na formação do aluno.
- 1.3 Ter relevante produção científica.
- 1.4 O conhecimento sobre conteúdos específicos são suficientes para ser um bom professor.
- 1.5 O professor é a fonte do conhecimento.
- 1.6 O bom cirurgião-dentista é o que domina bem as técnicas.
- 1.7 A conscientização do educando sobre sua condição de ser humano como objetivo da educação.
- 1.8 Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.
- 1.9 Relacionar crescimento profissional na docência com número de publicações.
- 1.10 O “dom” para dar aulas é necessário para ser um bom professor.

### *2 - Inter-relacionamentos*

- 2.1 Ver os indivíduos como seres inconclusos (incompletos / inacabados) em sua formação pessoal e profissional.
- 2.2 Se abrir ao mundo e aos outros para gerar inquietações e curiosidades.
- 2.3 Ter o aprendizado recíproco (professor e aluno) como mediador das relações.
- 2.4 Bom relacionamento como base para a aprendizagem.
- 2.5 A autoridade do docente como ato para se firmar como professor e disciplinar os alunos.
- 2.6 O bom professor é o que sabe como executar bem os procedimentos técnicos.
- 2.7 Transformar os alunos em parceiros no processo ensino-aprendizagem.
- 2.8 Ver os alunos como sujeitos da aprendizagem e os professores como mediadores do processo.
- 2.9 O aluno admirar o professor enquanto profissional liberal.
- 2.10 Horizontalizar a relação professor-aluno-paciente.

### *3 - Metodologias de ensino*

- 3.1 Dependder de diferentes técnicas para expor um conteúdo.
- 3.2 Trabalhar predominantemente com aulas expositivas como a principal e melhor maneira para apresentação do conteúdo.
- 3.3 Adequar a técnica ao objetivo da aula.
- 3.4 Analisar os alunos como indivíduos heterogêneos.
- 3.5 Dominar, conhecer e utilizar diferentes técnicas de abordagens dos conteúdos.
- 3.6 A maneira de ensinar deve seguir princípios determinados socialmente visando o mercado de trabalho.
- 3.7 Medir a eficiência do sistema educacional pelo número de formandos e o custo social dessa formação.
- 3.8 Conhecer e aprender a aplicar diferentes metodologias nos cursos de mestrado e doutorado.
- 3.9 Dar ênfase às pesquisas nos cursos de pós-graduação.
- 3.10 Seguir as metodologias dos professores mais experientes.

Já a parte 3 apresentou um espaço para comentários e reflexões.

### **3.3.3 Fase 2 -- Reflexões sobre a prática docente – Instrumento 2**

Neste momento da pesquisa, em sua Fase 2, elaborou-se um instrumento de coleta de dados com questões abertas que propiciassem aos sujeitos voluntários um espaço para tecerem reflexões e comentários sobre sete frases propostas que tratavam de sua prática, vivência e formação docente (Anexo 16).

Esse instrumento foi direcionado a professores cirurgiões-dentistas que ministram aulas em cursos de graduação em odontologia das Ifes mineiras, pois, como dito antes, é o Estado da União que possui maior concentração delas com curso de graduação em odontologia. As frases apresentadas foram as seguintes:

1. A que você atribui fatos, positivos, frente à sua formação e prática para a docência no ensino superior?
2. A que você atribui fatos, não muito bons, frente à sua formação e prática para a docência no ensino superior?
3. O que você sabe sobre pedagogia, considera ter aprendido em cursos de pós-graduação, com colegas mais experientes ou sozinho com a prática do dia a dia?

4. Você percebe algum tipo preocupação institucional com a formação docente, específica de sua área de formação ou ambas?
5. Em sua opinião, seria interessante uma integração entre ciências humanas, sociais e biológicas para a formação do docente profissional da área de saúde?
6. É possível desenvolver uma docência com afetividade? Em sua opinião, de que forma?
7. Frente às metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, no curso de odontologia, na sua visão, qual a que mais prevalece? Justifique.

### **3.4 Procedimentos**

Para a aplicação dos dois instrumentos de pesquisa, em suas duas diferentes fases, foi utilizado o mesmo procedimento buscando atentar, com maior precisão, os objetivos deste trabalho. Foi criada uma página na *web* para o projeto de pesquisa com o endereço [www.docencia-univesitaria.com.br](http://www.docencia-univesitaria.com.br) (Anexo 5), onde os sujeitos tiveram acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido. Após realização de aceite deles, foi disponibilizado (ativado) o instrumento de pesquisa correspondente à fase que estava sendo trabalhada. O termo de consentimento da Fase 2 e o instrumento de pesquisa dela apenas foram disponibilizados para docentes da Ifes mineiras que possuem curso de graduação em odontologia. Os sujeitos foram convidados a visitar a página e esclarecidos do que se tratava por meio de um *e-mail* anteriormente enviado, no qual constava o número de um telefone e *e-mail* para mais esclarecimentos. Para as Ifes que não disponibilizavam os contatos de *e-mail* em seu *site* oficial, eles foram solicitados nas coordenações do curso de graduação em odontologia de cada universidade federal.

#### **3.4.1 Obtenção dos e-mails**

Inicialmente, buscou-se nas páginas oficiais dos cursos de graduação em odontologia as informações necessárias sobre os *e-mails* dos docentes deles. Das 27 Ifes buscadas, apenas cinco apresentavam tais informações disponibilizadas, sendo uma de Goiás (UFG), três de Minas Gerais (UFU, UFJF e Unifal) e uma do Distrito Federal (UNB).

Num segundo momento, em busca dos endereços de *e-mails* dos docentes das outras Ifes, identificou-se, nos *sites*, os telefones das coordenações de curso ou das diretorias de faculdades. Entrou-se em contato pedindo a lista de docentes cirurgiões-dentistas ou o *e-mail* do professor(a) responsável, diretor(a), coordenador(a) ou chefe de departamento que pudesse fornecê-la.

Em todos os casos, nesse contato via telefone, conseguiu-se um *e-mail* para que fosse oficializado o pedido. Em várias Ifes foi necessário reenviar o *e-mail* pedindo a lista de docentes e, em outras, além do reenvio, foi também preciso repetir as ligações telefônicas.

Das 22 Ifes das quais ainda não se havia conseguido a necessária lista, foram obtidos os seguintes resultados:

- Ufal, UFPB, UFPI, UFRJ, UFSC, Ufes, UFPE, UFBA, UFMA, UFPEL, UFS: pediram que enviasse a carta-convite para a coordenação que se encarregaria de repassá-la aos docentes do curso.
- UFF: trabalha com dois departamentos. Um pediu que enviasse a carta-convite ao chefe de departamento que a repassaria aos docentes do setor. O outro departamento, não obstante reiterados pedidos e ligações telefônicas, não respondeu *e-mails* nem atendeu às ligações recebidas pela secretária.
- UFMG, UFVJM, Ufam, UFMS, UFRN, UFMS, UFPA: disponibilizaram a lista de docentes em resposta ao *e-mail* com o pedido enviado previamente.
- UFPR: disponibilizou a lista após solicitar um pedido formal e oficial da orientadora do trabalho, Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna, e ser atendido (Anexo 6).
- UFRGS: disponibilizou a lista de docentes após pedir termo de aprovação do CEP e ser enviado respondendo à solicitação.
- UFC: via secretária, informou que, em reunião de conselho, decidiram não participar da pesquisa.

Essa busca pelos endereços iniciou-se em novembro de 2010 perdurando até março de 2011.

Após obtida a lista dos docentes nas coordenações de curso ou em *site* oficial de cada universidade, entrou-se em contato via *e-mail* com cada professor, potencial sujeito da pesquisa, para explicar-lhe os objetivos do trabalho e convidá-lo a visitar a página da pesquisa na *web* ([www.docenciauniversitaria.com.br](http://www.docenciauniversitaria.com.br)) onde estava disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o instrumento referente à fase da pesquisa em questão (segunda ou terceira).



### 3.4.2 Fases 1 e 2

#### 3.4.2.1 Instrumento 1 – Fase 1/online

O procedimento de trabalho via *web* foi aplicado nesta pesquisa por ser uma Tecnologia de Comunicação e Informação (TIC) que é reconhecida cientificamente, inclusive ratificada por pesquisadores renomados, como Adriana Amaral e sua obra *Autonetnografia e inserção online: o papel do pesquisador-insider nas práticas comunicacionais das subculturas da web* (2009); André Lemos na obra *Mídia locativa e territórios informacionais* (2007); Malcolm McCullough e seu trabalho *Digital growd – architecture, pervasive computing, and envirammental knowing* (2004); Chistine Hine com a publicação da *Etnografia virtual*, entre outros.

Com fundamento nesses autores – e conforme apresentado no item 3.4.1 – foi criada a referida página na *web*, por meio da qual os docentes participaram desta pesquisa acessando nela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 11) e em seguida o Instrumento da Fase 1 (Anexo 12).

#### 3.4.2.2 Instrumento 2 – Fase 2/online

Na segunda fase desta pesquisa, também após seguir os passos do item 3.4.1 dentro dos cinco cursos apresentados no QUADRO 5, semelhante ao procedimento exposto para participação na Fase 1, foi enviada carta-convite aos docentes, potenciais voluntários, com o *link* a ser acessado. Em tal página da *web*, encontrava-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta Fase 2 (Anexo 15) e, em seguida, o Instrumento da Fase 2 (Anexo 16). Relembramos que foram selecionadas cinco Ifes localizadas no Estado de Minas Gerais por ser ele o de maior concentração das universidades federais que possuem curso de odontologia.

### 3.4.3 Envio da carta-convite

A carta-convite contendo explicações iniciais sobre como participar da pesquisa e o *link* de acesso referentes à Fase 1 foram enviados inicialmente aos docentes de 21 Ifes do Brasil que possuem, em seu grupo de cursos de graduação, o de odontologia. Exceção foram as localizadas em Minas Gerais e a UFC que não concordou em participar, no dia 15/03/2011, informando, no próprio convite inicial, que estaria disponibilizada até dia 01/04/2011 (Anexo 10). Nesse momento, a Fase 2 estava indisponível. No dia 22/03/2011 foi reenviada carta renovando convite para os que ainda não tinham participado, por esquecimento, falta de oportunidade ou de tempo.

Nesse momento, ainda não havia sido enviada a carta-convite aos docentes da Ifes mineiras, pois, como eles deveriam participar de duas fases, tornar-se-ia incômodo acessar duas vezes a página da pesquisa em horas diferentes. Acreditava-se que essa dificuldade poderia diminuir o número de voluntários. Para equacionar esse possível problema, enviou-se carta-convite com os mesmos esclarecimentos apresentados aos docentes que participaram apenas da Fase 2: UFU, UFMG, Unifal, UFJF e UFVJM em 05/04/2011, deixando ambas as Fases, 1 e 2, disponíveis para acesso no *link* enviado na citada carta até dia 22/04/2011 (Anexo 14).

## 3.5 Abordagem

Para a análise dos dados coletados neste estudo, a abordagem eleita foi a quanti-qualitativa, por acreditarmos que ela permite um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na prática docente no ensino superior, conforme abordam alguns autores.

Para Goldenberg (2003, p. 62), por exemplo, a utilização de diferentes abordagens de pesquisa contribui para a análise de diferentes questões, ou seja, “o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativa), que permitem uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema”.

Já Bauer, Gaskell, Allum (2005) descrevem as metodologias quantitativa e qualitativa como sendo metodologias complementares, ou seja, elas não se excluem. Embora difiram

quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem contribuições ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para melhor interpretação dos fenômenos. Enfim, pode-se distinguir o enfoque quantitativo do qualitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição.

### **3.6 Cálculo do tamanho mínimo da amostra e análise estatística da pesquisa**

Para cálculo do tamanho mínimo da amostra a ser trabalhada, considera-se um  $r = 0.5$ , o que nos traduz que metade das análises estão correlacionadas. O grau de correlação é medido pelo coeficiente de correlação ( $r$ ). Nessa análise, uma correlação de +1 ou de -1 indica uma completa correlação dos dados comparados, e um valor zero indica uma total ausência de correlação (MINEO *et al*, 2005, p. 166 e 167). Para se ter um grau de confiabilidade nos resultados, quanto menor o valor de  $r$  maior deverá ser a amostra.

Também para cálculo do tamanho mínimo da amostra, utilizou-se um poder do teste (MINEO *et al*, 2005, p. 131) de 80%, o que minimizaria o erro dos resultados. Foi fixado um nível alfa de 0,05, o que nos informa que a probabilidade de a diferença encontrada ter sido acaso é menor que 5%.

Utilizando-se os dados citados acima, encontrou-se uma amostra mínima necessária de 30 sujeitos voluntários por meio do programa *Bioestat 4.0*. Depois da coleta dos dados, utilizou-se a avaliação estatística descritiva de porcentagem e o teste binominal para duas amostras independentes considerando  $p < 0,05$ . Tais análises foram também realizadas pelo programa *BioEstat 4.0*.



## CAPÍTULO 4

### O OLHAR DO CIRURGIÃO-DENTISTA PROFESSOR DOS CURSOS DE ODONTOLOGIA SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste quarto capítulo, são apresentados os resultados da coleta de dados depois da aplicação do instrumento de pesquisa e ainda as informações advindas do caminho percorrido no capítulo anterior. Busca-se discutir os resultados à luz do referencial teórico trabalhado e das análises realizadas.

#### 4.1 Fase exploratória

Como resultados oriundos da fase exploratória, foram identificadas as categorias *Concepções de Docência Universitária, Inter-relacionamento e Metodologia de Ensino* como as mais frequentemente presentes na prática do professor cirurgião-dentista dos cursos de graduação em odontologia. Crê-se que essas sejam as categorias mais identificadas por abrangerem um elevado número de atividades e conceitos que forçosamente estão presentes na vida profissional do professor.

Abordando a categoria Inter-relacionamento, Abreu e Masetto (1990) afirmam que toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor e colegas de turma. E dessa forma já envolvem o conceito de ensino-aprendizagem.

Ao trabalhar as categorias Metodologia de Ensino e Concepções de Docência Universitária, retorna Masetto (2003) dizendo que a técnica da aula expositiva é fácil, aborda uma quantidade maior de conteúdos em menos tempo e facilita a “transmissão” de conhecimentos, conceito ainda cristalizado na atividade docente da área de saúde como a odontologia.

Nota-se que as categorias identificadas como as mais frequentes são também as que mais carecem de uma (re)conceitualização e construção ou (re)construção por parte dos

profissionais professores que, por variados motivos, já sentem falta dessa formação pedagógica.

## **4.2 Fase 1**

Em sua parte 1, foram buscadas as características dos docentes voluntários que participaram da pesquisa no que tange ao gênero, curso de graduação e pós-graduação, faixa etária, titulação, atuação em outra atividade profissional, além da docência, e Ifes onde está lotado.

### **4.2.1 Trajetória para coleta de dados – Fase 1**

A Fase 1 desta pesquisa, cuja coleta de dados se deu via *internet*, ficou disponibilizada aos participantes do dia 15/03/2011 ao dia 01/04/2011. Como para participarem da Fase 2 foram convidados apenas docentes lotados nas Ifes mineiras que possuem curso de graduação em odontologia, foram disponibilizadas para essas instituições as duas fases em conjunto no período de 04/04/2011 a 21/04/2011. Dessa forma, a Fase 1 ficou aberta para participação por 18 dias para as 21 Ifes do Brasil, excetuando as localizadas em Minas Gerais, e ainda por mais 18 dias para as cinco Ifes localizadas nesse Estado juntamente com a Fase 2.

Sobre a Fase 1, destinada a todas as Ifes do país que possuem curso de graduação em odontologia, num total de 27 convidadas, apenas a Universidade Federal do Ceará (UFC) não concordou, nos repassando essa informação por telefone via secretaria de graduação.

Ao buscar os endereços eletrônicos dos docentes nos *sites* dos cursos, observou-se que, neste momento da pesquisa, apenas cinco Ifes disponibilizavam os nomes e *e-mails* dos professores. Três localizadas em Minas Gerais, uma em Goiás e outra no Distrito Federal. Foram elas: UFJF, UFU, Unifal, UFG e UNB.

Das Ifes restantes, um total 21, 12 solicitaram que a carta-convite fosse enviada à coordenação do curso de graduação em odontologia para ser encaminhada aos docentes, não concordando, assim, em disponibilizar os *e-mails* dos professores para um contato direto.

Foram elas: Ufal, UFPB, UFPI, UFRJ, UFSC, UFES, UFPE, UFBA, UFF, UFMA, UFPEL e UFS.

As nove outras Ifes, depois de contato via telefone e *e-mail* explicando o motivo da solicitação da lista de docentes, gentilmente as enviaram também por correio eletrônico. Foram elas: Ufam, UFMS, UFPA, UFPR, UFRGS, UFRN, UFSM, UFMG e UFVJM. Apenas a UFPR pediu que nossa solicitação fosse realizada formalmente pela Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna (Anexo 6), orientadora do projeto, sendo que imediatamente depois do envio desse documento disponibilizou-nos a lista de professores.

#### 4.2.2 Dados gerais dos participantes – Fase 1

O QUADRO 6 apresenta as Ifes brasileiras que oferecem o curso de graduação em odontologia, o número total de docentes obtidos pelos *sites* ou coordenações de curso, número e percentual de repostas voluntariamente enviadas como participantes da pesquisa e forma com que eles foram contatados.

Número de Ifes	Ifes Brasil	Carta-convite enviada para o próprio docente	Carta-convite enviada para coordenação de curso	Não participou	Respostas	Número total de docentes
1	Ufam	X			8 (22,9%)	35
2	UFG	X			11 (14,9%)	74
3	UFMS	X			7 (23,3%)	30
4	UFPA	X			8 (12,1%)	66
5	UFPR	X			3 (11,5%)	26
6	UFRGS	X			14 (15,6%)	90
7	UFRN	X			10 (26,3%)	38
8	UFSM	X			0 (0,0%)	24
9	UNB	X			7 (20,0%)	35
10	UFMG	X			9 (21,4%)	42
11	UFU	X			21 (38,2%)	55
12	UFJF	X			2 (4,4%)	45
13	UFVJM	X			4 (11,8%)	34
14	Unifal	X			2 (4,0%)	50
15	UFAL		X		0 (0,0%)	39
16	UFC			X	0 (0,0%)	31
17	UFPB		X		5 (5,9%)	85
18	UFPI		X		3 (9,1%)	33
19	UFRJ		X		0 (0,0%)	35
20	UFSC		X		0 (0,0%)	63
21	Ufes		X		0 (0,0%)	47
22	UFPE		X		0 (0,0%)	50
23	UFBA		X		0 (0,0%)	51
24	UFF		X		1 (3,2%)	31
25	UFMA		X		0 (0,0%)	45
26	UFPEL		X		6 (10,3%)	58
27	UFS		X		3(11,5%)	26

**QUADRO 6** - Ifes participantes da pesquisa, total de docentes lotados em cada uma delas, percentual de repostas obtidas para a Fase 1 e forma de contato para envio da carta-convite aos professores

Das 12 Ifes, cuja carta-convite para participação voluntária na pesquisa foi enviada para coordenação, apenas cinco apresentaram alguma resposta, e delas a que teve maior participação foi de 11,5% (UFS).

Das 14 Ifes, cuja carta-convite foi enviada para o próprio docente, apenas uma não apresentou nenhuma resposta (UFMS). Das que participaram, uma das que teve menor percentual de resposta foi a UFPR com 11,5%, semelhante ao que se encontrou com a UFS acima citada, ficando à frente apenas da UFJF (4,4%) e Unifal (4,0%).

Nota-se que existe a possibilidade da carta-convite não ter sido encaminhada aos docentes cujo envio inicial foi destinado às coordenações de curso. Com isso, infere-se que possa existir uma baixa valorização de pesquisas relacionadas a assuntos pedagógicos, como nos traz Pordeus (1999) quando afirma que apenas 5% das publicações brasileiras com impacto internacional referentes ao ensino odontológico, e ainda Sousa (2003) quando afirma que as investigações relativas à prática docente no ensino superior são poucas se compararmos àquelas relativas a outros níveis do sistema escolar.

#### **4.2.2.1 Parte 1**

Em resposta à Fase I da pesquisa, totalizaram-se 127 envios. Como potenciais voluntários participantes, foram convidados professores cirurgiões-dentistas lotados em faculdades de odontologia. Desses participantes, três, apesar de serem professores do curso de odontologia, não possuíam graduação nele, registrando-se uma graduação em fonoaudiologia, uma em medicina e uma em farmácia. Assim, essas respostas ao instrumento de pesquisa foram descartadas e consideradas um total de 124.

Dos 124 cirurgiões-dentistas que participaram da pesquisa, 57 são do gênero masculino e 67 feminino. Com relação à faixa etária, nove (7,3%) participantes apresentavam idades entre 21 e 30 anos; 49 (39,5%) entre 31 e 40 anos; 35 (28,2%) entre 41 e 50 anos e 31 (25%) mais de 50 anos.

Ao considerar o tempo de formado, nota-se que 24 (19,4%) docentes têm entre um e 10 anos de conclusão do curso de graduação; 36 (29,0%) apresentam entre 11 e 20 anos; 40 (32,3%) entre 21 e 30 anos; 23 (18,5%) entre 31 e 40 anos e um (0,8%) mais de 40 anos.

Observou-se que o quadro atual dos docentes que atuam nos cursos de odontologia é predominantemente de professores que estão no meio dessa carreira, já não se caracterizando



como recém-formados e nem próximos da aposentadoria. Isso indica que existe uma necessidade de ainda se buscar o que percebem estar faltando para otimizar a atividade docente, caso assim entendam.

Analisando os dados sobre a titulação, encontrou-se que, dos 124, 99 são especialistas. Destes, quatro possuem especialização na área de educação e 95 em áreas relacionadas com a prática clínica, de pesquisa ou administrativa em odontologia.

Do total de docentes analisados, 118 são mestres e 110 doutores. Dos que possuem mestrado, dois o fizeram na área de educação, um em ciências, dois em disciplinas básicas da área de saúde, um em área clínica da odontologia e educação e 112 em áreas clínicas da odontologia. Dos doutores, dois se titularam na área de ciências, oito em ciências da saúde, três em educação, dois em biotecnologia, três em disciplinas básicas da área da saúde, um em psicologia, um em engenharia de materiais, dois em saúde da criança e do adolescente, um em saúde baseada em evidências, um em biociências nucleares e 86 em áreas clínicas da odontologia.

No percentual total de repostas, percebe-se que está sendo cumprido o que a LDB (1996) traz como sendo exigido o mínimo de um terço dos docentes com título de mestre ou doutor.

Apesar de não ser uma exigência da legislação para a docência, 14 docentes têm pós-doutorado, sendo um em psicologia, um em disciplinas básicas da área de saúde e 12 em áreas clínicas da odontologia.

Num próximo item, quando o questionamento foi sobre a existência de outras qualificações, notou-se que houve um difícil entendimento do que seriam elas. Das respostas enviadas, 32 docentes afirmaram ter outra qualificação. Citaram como sendo outra qualificação os cursos de atualização, especialização, mestrado e doutorado. Apresentado qualificação diferente da odontologia e docência, nenhuma foi apresentada. Segundo o dicionário Michaelis da Língua Portuguesa (1998), qualificação é a “capacidade inata ou adquirida que habilita uma pessoa para cargo ou emprego”. Dessa forma, as outras qualificações seriam capacitações para cargos ou empregos diferentes dos já ocupados.

Quando perguntado sobre a existência de outras profissões, 32 disseram que as possuem. Deles, três afirmaram estar envolvidos com atividades administrativas, um é vinculado a atividades administrativas do Conselho Regional de Odontologia, um atua em hospital universitário, um é pesquisador e 26 trabalham em consultórios particulares.

Observou-se que, por terem sido citadas atividades diferentes da docência, aqueles que se encontram em outra função, consideram-na como profissão, pois afirmaram ter outra atividade diferente daquela de professor.

O que perguntou-se é: Nesse momento, a docência embasa a atividade de cirurgião-dentista ou a vida clínica é que colabora para o aprimoramento do professor? É professor-cirurgião-dentista ou cirurgião-dentista-professor?

De acordo com Vasconcelos (1996), o *status* de ser docente aparece como uma qualificação a mais e que valoriza o profissional em sua atividade de clínica particular.

#### 4.2.2.2 Parte 2

A parte 2, da Fase 1, dividida em três subitens, traz inicialmente o grau de importância atribuído pelos docentes voluntários que participaram da pesquisa sobre frases relacionadas às *Concepções de Docência Universitária*. Seguem as frases apresentadas com as valorações possíveis disponibilizadas, o número absoluto e em percentual dos docentes que atribuíram cada valoração.

Para a frase 1, *A função do professor como transmissor do conhecimento*, dois docentes (1,6%) afirmaram ser nada importante, 13 (10,5%) pouco importante, três (2,4%) posicionaram-se de forma neutra, 49 (39,5%) afirmaram ser importante e 57 (46,0%) muito importante.

Para a frase 2, *Dar ênfase aos atos procedimentais (às técnicas) na formação do aluno*, nenhum docente disse ser nada importante, sete (5,6%) afirmaram ser pouco importante, 10 (8,1%) posicionaram-se de forma neutra, 68 (54,%) afirmaram ser importante e 39 (31,5%) muito importante.

Na frase 3, *Ter relevante produção científica*, nenhum docente atribuiu valor de nada importante. Dos participantes, 11 (8,9%) disseram ser pouco importante, 15 (12,1%) posicionaram-se de forma neutra, 61 (49,2%) disseram ser importante e 37 (29,8%) muito importante.

Ao valorar a frase 4, *O conhecimento sobre conteúdos específicos são suficientes para ser um bom professor*, 14 (11,3%) docentes afirmaram ser nada importante, 34 (27,4%) pouco importante, 27 (21,8%) ficaram com a opção neutro, 36 (29%) afirmaram ser importante e 13 (10,5%) muito importante.

Para a frase 5, *O professor é a fonte do conhecimento*, 20 (16,1%) afirmaram ser nada importante, 32 (25,8%) consideraram pouco importante, 34 (27,4%) posicionaram-se de forma neutra, 31 (25%) acreditam ser importante e sete (5,7%) muito importante.

Analisando a frase 6, que *O bom cirurgião-dentista é o que domina bem as técnicas*, sete (5,7%) voluntários participantes atribuíram valor de nada importante, 16 (12,9%) disseram ser pouco importante, 34 (27,4%) marcaram a opção neutro, 56 (45,2%) afirmam ser importante e 11 (8,8%) muito importante.

Como resultados obtidos na análise da frase 7, *A conscientização do educando sobre sua condição de ser humano como objetivo da educação*, nenhum docente optou pelas posições de nada ou pouco importante. Quatro professores (3,2%) posicionaram-se de forma neutra, 43 (34,7%) afirmaram ser importante e 77 (62,1%) muito importante.

Na frase 8, *Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento*, de forma semelhante ao que aconteceu com os resultados da frase anterior, nenhum docente afirmou ser nada ou pouco importante. Apenas dois (1,6%) posicionaram-se de forma neutra, 34 (27,4%) afirmaram ser importante e 88 (71%) muito importante.

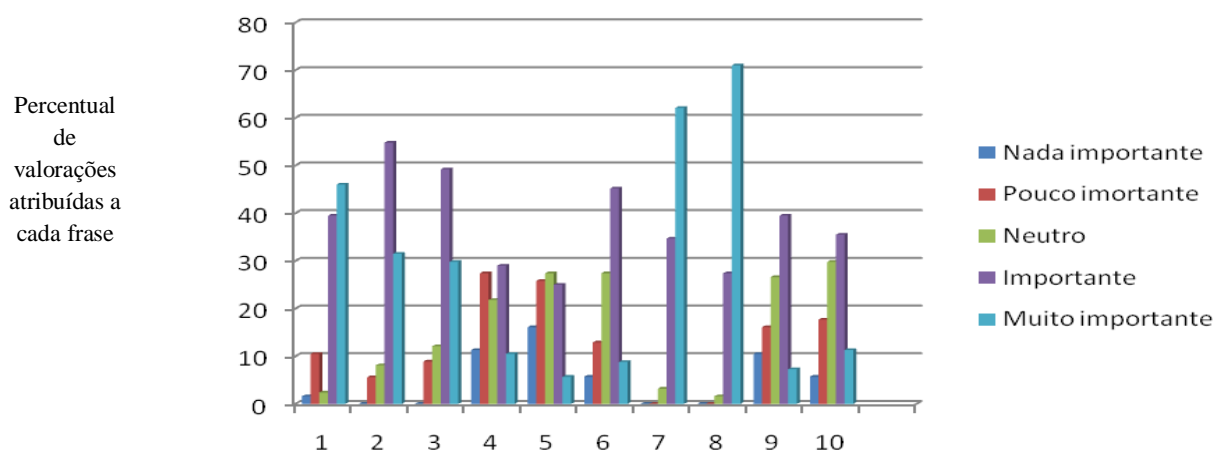
Para valorar a frase 9, *Relacionar crescimento profissional na docência com número de publicações*, 13 (10,5%) professores voluntários optaram pela atribuição de nada importante, 20 (16,1%) afirmaram ser pouco importante, 33 (26,6%) se colocaram de forma neutra, 49 (39,5%) disseram ser importante e nove (7,3%) muito importante.

Como valorações atribuídas a última frase dessa categoria em análise (frase 10), *O “dom” para dar aulas é necessário para ser um bom professor*, sete (5,7%) voluntários disseram ser nada importante, 22 (17,7%) pouco importante, 37 (29,8%) ficaram com a opção neutro, 44 (35,5%) afirmaram ser importante e 14 (11,3%) muito importante.

Tais resultados estão apresentados em conjunto no QUADRO 7 e GRAF. 1.

CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA						
Frase a ser analisada		Grau de importância				
		NI	PI	N	I	MI
1	A função do professor como transmissor do conhecimento.	02 1,6%	13 10,5%	03 2,4%	49 39,5%	57 46,0%
2	Dar ênfase aos atos procedimentais (às técnicas) na formação do aluno.	0 00%	07 5,6%	10 8,1%	68 54,8%	39 31,5%
3	Ter relevante produção científica.	0 00%	11 8,9%	15 12,1%	61 49,2%	37 29,8%
4	O conhecimento sobre conteúdos específicos são suficientes para ser um bom professor.	14 11,3%	34 27,4%	27 21,8%	36 29,0%	13 10,5%
5	O professor é a fonte do conhecimento.	20 16,1%	32 25,8%	34 27,4%	31 25%	07 5,7%
6	O bom cirurgião-dentista é o que domina bem as técnicas.	07 5,7%	16 12,9%	34 27,4%	56 45,2%	11 8,8%
7	A conscientização do educando sobre sua condição de ser humano como objetivo da educação.	0 00%	0 00%	04 3,2%	43 34,7%	77 62,1%
8	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.	0 00%	0 00%	02 1,6%	34 27,4%	88 71%
9	Relacionar crescimento profissional na docência com número de publicações.	13 10,5%	20 16,1%	33 26,6%	49 39,5%	09 7,3%
10	O “dom” para dar aulas é necessário para ser um bom professor.	07 5,7%	22 17,7%	37 29,8%	44 35,5%	14 11,3%

**QUADRO 7** - Valorações, em número absoluto e porcentagens, atribuídas por cirurgiões-dentistas, professores de cursos de odontologia, às frases relacionadas à categoria Concepções de Docência Universitária



**GRÁFICO 1** - Valorações atribuídas a cada frase analisada da categoria Concepções de Docência Universitária – Frases analisadas

Na primeira frase, *A função do professor como transmissor do conhecimento*, tem-se que a maioria dos docentes participantes (46,0%) acredita ser ela muito importante. Isso

reforça a tendência tradicional do ensino na área de saúde, ou seja, a educação bancária apresentada por Freire (2007).

Convergindo com os dados aqui encontrados e expostos, segundo a Lei Orgânica da Saúde (BRASIL, 1991), como já foi apresentado em capítulo anterior, historicamente os cursos de odontologia primam por desenvolver seus projetos e suas práticas pedagógicas, predominantemente, de maneira conservadora e tradicional embasada na transmissão e não na construção individual de conhecimentos. Uma maneira tecnicista e biologicista de ensinar tem marcado a atuação docente, centrada no dente em detrimento de uma visão global, holística, do paciente.

Tal informação ainda converge com a importância atribuída à segunda frase, *Dar ênfase aos atos procedimentais (às técnicas) na formação do aluno*. As respostas mostram que 54,8% dos docentes acreditam ser importante dar ênfase aos atos procedimentais na formação do aluno. Perez (2004) corrobora com essa ideia quando afirma que o ser humano passa a ser visto como consumidor de tecnologia e reduzido a um organismo biológico. Percebe-se com isso que é atribuída importância em formar um bom técnico em odontologia, mas não necessariamente um bom cirurgião-dentista. Com ênfase à técnica, muito menos se aventa a possibilidade de uma formação para a docência.

Com a cobrança exagerada pela produção científica, nota-se uma escravização docente para a produção. Daí a valoração atribuída à frase 3, *Ter relevante produção científica*, onde 49,2% afirmam ser importante ter relevante produção científica. De acordo com Madeira (2008, p. 9), “dos docentes e das universidades, principalmente as públicas, é cobrada produção científica. Um pouco de atendimento à comunidade também, mas aulas de boa qualidade não”.

As valorações ofertadas às frases 1, *A função do professor como transmissor do conhecimento*, e 3, *Ter relevante produção científica*, confirmam a formação voltada para transmissibilidade do conhecimento, pois acreditam ser importante tê-lo por meio de muitas publicações e, assim, ser capaz de transmiti-lo. Mas, ao analisar essa inferência com a importância atribuída à frase 2, *Dar ênfase aos atos procedimentais (às técnicas) na formação do aluno*, nota-se um contrassenso fazer pesquisa e transmitir conhecimentos de um lado e estimular e valorizar a técnica de outro. Ao aluno é importante a técnica ou o conhecimento? Segundo as frases 1 e 3, o conhecimento, segundo a frase 2, a técnica.

No grau de importância atribuído à frase 4, *O conhecimento sobre conteúdos específicos são suficientes para ser um bom professor*, percebe-se que já aparece discretamente uma inquietação sobre a formação para a docência e uma consciência da

necessidade de se preparar para a atividade de professor. Que o equívoco de que quem sabe fazer sabe ensinar (AZEVEDO, 2008) já começa a ser um incômodo para alguns. Mas, ainda nota-se que não incomoda a todos, pois 39,5% atribuíram grau de importante ou muito importante a essa frase, e 21,8% não se manifestaram mantendo-se neutros, sendo que 38,7% acham pouco ou nada importante o conhecimento específico como suficiente para ser um bom professor. Nota-se um avanço no sentido de se angustiar e qualificar para a docência.

Com a preocupação de alavancar o ensino na odontologia surge a Associação Brasileira de Ensino Odontológico (Abeno), sucessora da Associação Brasileira de Estabelecimentos de Ensino Odontológico (ABEEO), fundada em 2 de agosto de 1956. Tal entidade, com personalidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos, traz como metas e objetivos de suas ações congregar todas as instituições de ensino odontológico no Brasil; atuar objetivando a melhoria do ensino odontológico no país; adotar medidas que objetivem a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais de odontologia; estimular as atividades de pesquisa na ciência odontológica; incentivar as atividades de extensão e de educação em saúde junto às comunidades; defender os interesses das instituições de ensino que a integram; constituir-se fator de integração entre o ensino e a cultura nacional; manter relações com as entidades representativas da categoria odontológica e manter intercâmbio com entidades estrangeiras representativas da docência odontológica (ABENO, 2011).

Dessa forma, busca-se integrar a odontologia praticada no Brasil com o que pede a LDB (associar ensino, pesquisa e extensão) e o SUS (uma odontologia que atenda às necessidades sociais).

Quando apresentada a frase 5, *O professor é a fonte do conhecimento*, a valoração atribuída divergiu-se das respostas apresentadas nas frases 1, *A função do professor como transmissor do conhecimento*, e 3, *Ter relevante produção científica*. À frase 5, 41,9% acham pouco ou nada importante o professor ser a fonte do conhecimento e apenas 30,7% atribuíram importante ou muito importante. Mas, 85,5% acreditam ser a função do professor transmitir o conhecimento na frase 1. Logo, se ele transmite aos alunos esse conhecimento, para os alunos ele é a fonte do saber. Se ao professor é relevante ter produção bibliográfica (frase 3), entende-se que ele será uma fonte de produção de informações e assim as transmitirá aos alunos.

Aqui nota-se uma dissociação entre os graus de importância atribuídos. Pode-se inferir que tal se deva à confusão do que seja conhecimento, transmissão dele, informação e saber, conceitos comumente trabalhados da área de educação.

Na frase 2, *Dar ênfase aos atos procedimentais (às técnicas) na formação do aluno*, 86,3% afirmam ser importante ou muito importante. Observou-se que na frase 6, apenas 54% atribuíram o mesmo grau de importância à frase *O bom cirurgião-dentista é o que domina bem as técnicas*. Percebe-se que não se considera bom profissional da área odontológica apenas os que bem dominam técnicas, mas, por outro lado, dá-se a esse ato procedimental a ênfase para a formação. Se o cirurgião-dentista é mais que um técnico em odontologia, não poderia haver ênfase em atos técnicos nem em momentos teóricos. O equilíbrio da formação resulta no equilíbrio do egresso. Cognição e teoria, procedimentos e ciência, fazer e saber o porquê fazer.

Ao analisar as DCNGO, de 06/11/2001 (BRASIL, 2001), lê-se que o perfil desejado para o egresso deve ser de um “cirurgião-dentista, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico”. Para tal, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem encontre o aluno, pois com a ênfase no ensino apenas o professor apareceu no processo.

A frase 7, ao abordar a *conscientização do educando sobre sua condição de ser humano como objetivo da educação*, percebe-se que 96,8% dos professores atribuíram grau de importante ou muito importante à ideia. Mas, quando se observa que o objetivo da educação em odontologia é aquele citado acima pelas DCNGO, nota-se um distanciamento entre os valores, as práticas e a teoria. Acha-se importante conscientizar o educando sobre sua condição e objetivo da educação, mas não se age assim. Confrontando as valorações das frases 1, 2, 3, 4, 5 e 6, percebe-se que a formação ainda é pautada na transmissão onde o aluno apenas assimila o “conhecimento” e se prepara tecnicamente para a atividade da clínica odontológica. Dessa forma, certamente não se alcançará uma conscientização do educando. Mostra-se a aprendizagem como meta, tendo o ensino como protagonista.

Numa educação tradicionalmente transmissora, onde o professor é o centro da ação, a construção do conhecimento não será um processo possível de se realizar, pois para que se construa algo no ser, ele precisa estar constantemente num movimento de elaboração e reelaboração intrínseco, pautado em reflexões e ações que se completam e buscam uma inalcançável conclusão embasada numa bagagem já existente no indivíduo, somada paulatinamente, por esse ato, ao que lhe vem sendo construído.

Em valorações atribuídas à frase 8, 71% afirmam ser muito importante e 27,4% ser importante *considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento*. Percebe-se, nesse momento, o abismo que existe entre conceitos trabalhados na área de pedagogia e aqueles solitariamente construídos por docentes

sem formação para a atividade que professam. Mais séria se torna a atuação no processo ensino-aprendizagem quando, sem se saber o que está se fazendo, acredita-se estar trabalhando de forma a mediar uma construção do conhecimento ao passo que comumente se labora na transmissão de informações. Segundo Madeira (2008), existe uma língua própria da área de pedagogia que dificulta professores de outras áreas adentrarem aos assuntos da docência por desconhecimento do “pedagogês”. Lendo, entendem como conseguem, como acreditam que entenderam e praticam o que acreditam.

Em meio à inferência de conceitos pessoal e individualmente construídos, a frase 9 se apresenta: *Relacionar crescimento profissional na docência com número de publicações*. Trouxe como respostas que 46,8% dos professores voluntários a valoram como importante ou muito importante. Tem-se ainda que 26,6% acham pouco ou nada importante essa mesma frase.

Já na frase 3, *Ter relevante produção científica*, 79% atribuíram como importante ou muito importante. Caso somarmos as valorações da frase 9 excluindo os que responderam “neutro”, tem-se um total de 73,4%. Isso nos mostra que todas as valorações dadas à frase 9 (excetuando as de neutralidade) ainda são em percentual menor que as duas que atribuem algum grau de importância na frase 3.

Aparece aqui mais um paradoxo. Acredita-se ser importante ter relevante produção científica (frase 3), mas não acredita-se ser o mais importante para o crescimento na carreira como docente (frase 9). Sendo assim, se não é importante para o crescimento na carreira como professor, seria então para construção de conhecimentos. Como se trabalha predominantemente com a transmissão do conhecimento (frase 1), para crescer como professor ter o conhecimento é relevante. Dessa maneira, seria relevante a produção científica para o crescimento na carreira.

Outra forma de se entender que a produção científica seja importante, mas não relevante para a docência, seria ver a prática do professor otimizada pelo “dom”. Essa questão é trabalhada na frase 10, *O “dom” para dar aulas é necessário para ser um bom professor*. Percebe-se que ainda se crê ser o dom, para docência, algo relevante nessa atividade, pois 46,8% dos professores afirmaram que ele é importante ou muito importante como necessidade para ser um bom docente.

Vasconcelos (1996) nos diz que é comum considerar que o “dom” seja tudo para o correto exercício do magistério e, às vezes, “dom mais conhecimento atualizado”. Essa crença ainda vigora, ou seja, se o professor não é eficiente é porque lhe falta “dom”. Comumente se ouve que determinado professor até sabe muito e não sabe passar pois lhe falta o “dom”.



Nota-se pelas valorações atribuídas àquelas frases apresentadas e discutidas que já aparece, de forma ainda acanhada, é certo, uma inquietação sobre as concepções de docência universitária albergadas pelos cirurgiões-dentistas professores dos cursos de odontologia. Tal inquietação é ostensivamente demonstrada quando se observa os equívocos conceituais expostos pela análise realizada. Entram em contato o que se vê, vive e viveu com o que se acredita ser necessário, mas ainda não se tem sistematizado e conceituado. Percebe-se que o despreparo pedagógico já é notado por alguns docentes.

Em continuidade à parte 2, da Fase 1, surgem, em seguida, frases relacionadas à *inter-relacionamentos* para serem analisadas e atribuídos os graus de importância.

Talvez, pelo fato de se iniciar a carreira docente sem o devido conhecimento pedagógico de como se dá o processo de aprendizagem, da importância do relacionamento e da necessidade do bem-estar recíproco para viabilizar uma adequada mediação entre aluno e informações, o fator relacional pouco é discutido e valorizado no processo ensino-aprendizagem. Seguem, abaixo, as frases desse subitem com as valorações possíveis disponibilizadas e o número absoluto e em percentual dos docentes que atribuíram cada valoração.

A primeira frase dessa categoria agora analisada, *Ver os indivíduos como seres inconclusos (incompletos/inacabados) em sua formação pessoal e profissional*, trouxe como resultados que 11 (8,9%) dos sujeitos voluntários apontaram como nada importante, oito (6,5%) como pouco importante, 22 (17,7%) posicionaram-se de forma neutra, 52 (41,9%) afirmaram ser importante e 31 (25%) muito importante.

Para a segunda frase, *Se abrir ao mundo e aos outros para gerar inquietações e curiosidades*, nenhum docente afirmou ser nada ou pouco importante. Oito (6,5%) marcaram a opção neutro, 46 (37,1%) valoraram em importante e 70 (56,4%) em muito importante.

Já na terceira frase, *Ter o aprendizado recíproco (professor e aluno) como mediador das relações*, de forma semelhante ao que foi atribuído de valor à frase anterior, nenhum professor voluntário valorou em nada ou pouco importante. Em posição de neutralidade colocaram-se três (2,4%) professores. Como importante, 39 (31,5%) valoraram e 82 (66,1%) como muito importante.

Na quarta frase, *Bom relacionamento como base para a aprendizagem*, nenhum docente afirmou ser nada importante e apenas um (0,8%) como pouco importante. Em posição neutra ficaram seis (4,8%) docentes. Afirmaram ser importante 56 (45,2%) e muito importante 61 (49,2%) voluntários.

Para a quinta frase, *A autoridade do docente como ato para se firmar como professor e disciplinar os alunos*, as avaliações atribuídas foram em nada importante 13 (10,5%) sujeitos voluntários, 35 (28,2%) em pouco importante, 31 (25%) em posição de neutralidade, 39 (31,5%) afirmaram ser importante e seis (4,8%) muito importante.

Como resultado atribuídos para coleta de dados da sexta frase, *O bom professor é o que sabe como executar bem os procedimentos técnicos*, oito (6,5%) respondentes afirmaram ser nada importante, 29 (23,3%) ser pouco importante, 42 (33,9%) em posição neutra, 37 (29,8%) importante e oito (6,5%) muito importante.

*Transformar os alunos em parceiros no processo ensino-aprendizagem* foi a sétima frase dessa categoria a ser analisada. Trouxe como avaliações as seguintes: nada e pouco importante não foi a opção de nenhum voluntário; três (2,4%) ficaram em posição neutra; importante foi a opção de 41 (33,1%) professores e muito importante a de 80 (64,5%) docentes.

Para a oitava frase, *Ver os alunos como sujeitos da aprendizagem e os professores como mediadores do processo*, nenhum sujeito voluntário afirmou ser nada importante, um (0,8%) marcou a opção pouco importante, nove (7,3%) a opção neutro, 33 (26,6%) afirmaram ser importante e 81 (65,3%) muito importante.

Na nona frase, *O aluno admirar o professor enquanto profissional liberal*, 17 (13,7%) afirmaram ser nada importante, 24 (19,4%) pouco importante, 46 (37%) ficaram neutros, 28 (22,6%) optaram pela alternativa importante e nove (7,3%) pela avaliação de muito importante.

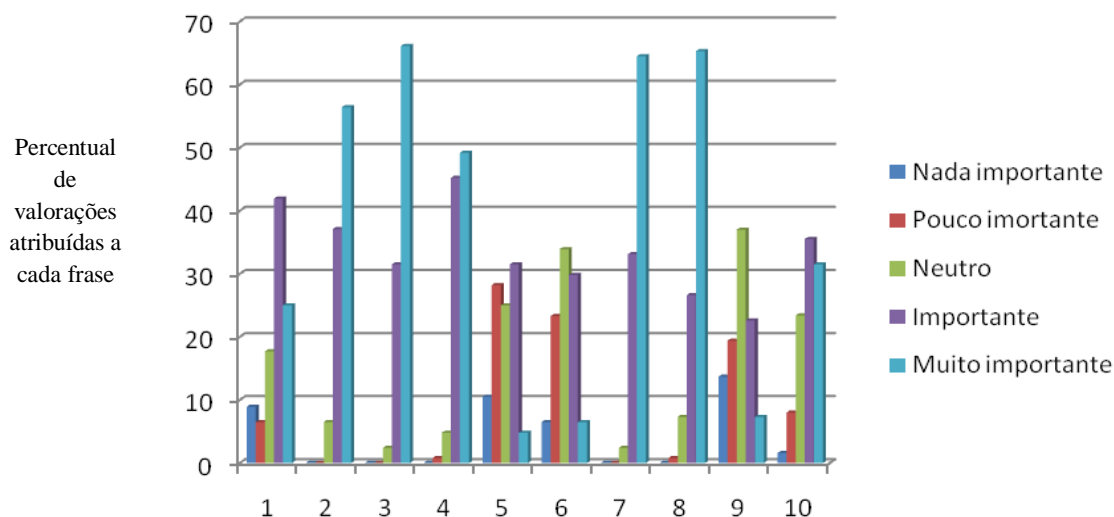
Como última frase dessa categoria, *Horizontalizar a relação professor-aluno-paciente*, dois (1,6%) docentes afirmaram ser nada importante, 10 (8,0%) pouco importante, 29 (23,4%) ficaram neutros, 44 (35,5%) posicionaram-se como importante e 39 (31,5%) como muito importante.

Tais resultados estão apresentados em conjunto no QUADRO 8 e GRAF. 2.

**INTER-RELACIONAMENTOS**

	Frase a ser analisada	Grau de importância				
		NI	PI	N	I	MI
1	Ver os indivíduos como seres inconclusos (incompletos/inacabados) em sua formação pessoal e profissional.	11 8,9%	08 6,5%	22 17,7%	52 41,9%	31 25%
2	Se abrir ao mundo e aos outros para gerar inquietações e curiosidades.	0 00%	0 00%	08 6,5%	46 37,1%	70 56,4%
3	Ter o aprendizado recíproco (professor e aluno) como mediador das relações.	0 00%	0 00%	03 2,4%	39 31,5%	82 66,1%
4	Bom relacionamento como base para a aprendizagem.	0 00%	01 0,8%	06 4,8%	56 45,2%	61 49,2%
5	A autoridade do docente como ato para se firmar como professor e disciplinar os alunos.	13 10,5%	35 28,2%	31 25%	39 31,5%	06 4,8%
6	O bom professor é o que sabe como executar bem os procedimentos técnicos.	08 6,5%	29 23,3%	42 33,9%	37 29,8%	08 6,5%
7	Transformar os alunos em parceiros no processo ensino-aprendizagem.	0 00%	0 00%	03 2,4%	41 33,1%	80 64,5%
8	Ver os alunos como sujeitos da aprendizagem e os professores como mediadores do processo.	0 00%	01 0,8%	09 7,3%	33 26,6%	81 65,3%
9	O aluno admirar o professor enquanto profissional liberal.	17 13,7%	24 19,4%	46 37,0%	28 22,6%	09 7,3%
10	Horizontalizar a relação professor-aluno-paciente.	02 1,6%	10 8,0%	29 23,4%	44 35,5%	39 31,5%

**QUADRO 8** - Valorações, em número absoluto e porcentagens, atribuídas por cirurgiões-dentistas, professores de cursos de odontologia, às frases relacionadas à categoria Inter-relacionamentos



**GRÁFICO 2** - Valorações atribuídas a cada frase analisada da categoria Inter-relacionamentos

A primeira frase, *Ver os indivíduos como seres inconclusos (incompletos/ inacabados) em sua formação pessoal e profissional*, disponibilizada para análise desse momento da pesquisa, traz como 66,9% das respostas ser importante ou muito importante. Essa observação

torna-se de suma relevância ao se considerar a docência como possibilidade de colaborar na formação global do acadêmico. As respostas aqui apresentadas convergem com o que trouxe a valoração atribuída à frase 8 do subitem anterior (Concepções de Docência Universitária), onde 98,4% acreditam ser importante ou muito importante considerar o momento de ensinar como oportunidade de mediar a construção do conhecimento e, ao agir como um mediador, sabe-se que esse processo é contínuo e permanente.

A frase 2 desse subitem (Inter-relacionamentos), *Se abrir ao mundo e aos outros para gerar inquietações e curiosidades*, apresenta como valorações atribuídas 93,5% dos docentes que veem como importante ou muito importante, o que demonstra uma abertura para aprendizado e crescimento. Ao se trabalhar com docentes cirurgiões-dentistas, que frequentemente adentram à carreira do magistério sem a necessária formação pedagógica, essa condição de aceitar uma nova visão do mundo, seja ele o mais restrito ou alargado, é uma importante vantagem para o professor e para a educação na odontologia. Quando se considera que 39,5% dos docentes que responderam o instrumento de pesquisa apresentavam entre 31 e 40 anos, nota-se ser ainda mais importante essa abertura, pois infere-se que estão dispostos a buscar e agregar conhecimentos, como os pedagógicos, que ainda não estão sistematizados e cristalizados em sua prática, observando que têm ainda não poucos anos de carreira acadêmica.

No que tange à frase 3, *Ter o aprendizado recíproco (professor e aluno) como mediador das relações*, o grau de importância dado converge com o que se aponta na frase 1, *Ver os indivíduos como seres inconclusos (incompletos/inacabados) em sua formação pessoal e profissional*. Na terceira frase, 97,5% das respostas valoram em importante ou muito importante ter o aprendizado recíproco (professor/aluno) como mediador das relações. Na primeira, 66,9% veem os indivíduos como seres inacabados. Com essa maneira de enxergar (frase 1) e estando abertas novas inquietações (frase 2), certamente a inter-relação mediará e conduzirá a um processo cujo resultado é o crescimento mútuo (frase 3). Essa forma de agir e interagir faz com que a relação entre professor-aluno seja uma busca harmônica e almejada por todos, onde a empatia se constitui a marca maior.

Tal opinião ainda é referendada pelo exposto nas valorações apresentadas para a frase 4, *Bom relacionamento como base para a aprendizagem*. Nela, 94,4% das respostas afirmam ser importante ou muito importante. Nota-se que existe uma lógica e convergência com o grau de importância atribuído às três frases.

Referendando o que até aqui se observou, Abreu e Masetto (1990) nos trazem que toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os

elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor e colegas de turma. Ainda somando a esses autores, Levy (1998) diz que toda atividade, todo ato de comunicação, toda relação humana implica um aprendizado.

Um grave problema da relação professor-aluno aparece quando surge o autoritarismo (NUTO *et al*, 2006; MADEIRA, 2008). Em frontal divergência ao apresentado até aqui como resultados para esse subitem da pesquisa, a frase 5, *A autoridade do docente como ato para se firmar como professor e disciplinar os alunos*, mostra que 36,3% consideram importante ou muito importante, enquanto 38,7% acham pouco ou nada importante essa autoridade, sendo que 25% se colocaram de forma neutra. Observa-se que percentuais bem próximos estão nas extremidades das valorações, alguns considerando a autoridade como necessária.

Os pesquisados mostraram acreditar na relevância do bom relacionamento para um aprendizado recíproco e constante, porque pelas respostas atribuídas à questão 5, o autoritarismo docente, onde “predomina a autoridade do professor que exige receptividade dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles durante a aula” (LAZZARIN, NAKAMA e CORDONI JÚNIOR, 2007, p.4), distancia-se diametralmente do lido para as frases de 1 a 4, e ainda do exposto para a frase 8 (*Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento*) do subitem anterior. Nesta última frase citada, mostra-se que 98,4% consideram importante ou muito importante o ato de ensinar como uma possibilidade para a construção do conhecimento. Para a implementação desse é de fundamental importância a empatia, onde a confiança e o bom convívio agem como pilares principais para a mediação dessa elaboração. Com autoritarismo, cria-se um ambiente inadequado e inviável que culmina na impossibilidade do êxito desse processo.

Ao analisar o grau de importância atribuído à frase 6, *O bom professor é o que sabe como executar bem os procedimentos técnicos*, nota-se que 33,9% dos professores que responderam o instrumento de pesquisa posicionaram-se de forma neutra. Observa-se ainda que 36,3% veem como importante ou muito importante a habilidade procedimental como característica de um bom professor de odontologia e 29,8% acham pouco ou nada importante essa relação entre habilidade procedimental e ser um bom docente.

Percebe-se que aqueles que atribuem maior valoração para a importância da relação docência satisfatória e habilidades técnicas – mesmo em pequena vantagem numérica absoluta – seguem o que Araújo (2004) aborda quando diz que historicamente bons mestres eram os bons técnicos.

Num outro ângulo desse prisma de análise, a maioria dos respondentes colocou-se em posição de neutralidade, o que nos permite inferir que existe uma dúvida se essa relação é necessária ou simplesmente se existe. Quando encontra-se 29,8% afirmando ter pouca ou nenhuma importância, coloca-se a possibilidade de estarem aqui valorizando o relacional como já referendado nas frases anteriores de 1 a 4 desse subitem. Essa visão converge com o que Noro, Albuquerque e Ferreira (2006) e Madeira (2008) nos dizem quando citam que, como característica que os alunos participantes de pesquisas por eles realizadas relataram ser de um bom professor, 50% apontam o fator relacional, ou seja, a boa relação entre professor-aluno, não trazendo à baila habilidades procedimentais.

Uma relação pautada no respeito e empatia evoluirá no sentido do exposto pela frase 7, *Transformar os alunos em parceiros no processo ensino aprendizagem*, a qual coloca professores e alunos como parceiros do processo ensino-aprendizagem. Essa frase tem direta relação com a frase 3, que diz ser o aprendizado recíproco – professor/aluno – o mediador das relações. Chama a atenção quando se comparam as valorações apresentadas para essas frases. Em ambas, 97,6% dos respondentes disseram ser importante ou muito importante a informação trazida pela oração apresentada. Essas opiniões seguem o raciocínio de Freire (1996) quando traz que não existe docência sem discência e que quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Com isso, afirma categoricamente que professor e aluno aprendem juntos, cada um agregando e se construindo naquele quesito que, no momento, lhe é mais necessário. O processo ensino-aprendizagem é uma estrada de mão dupla, onde dependendo da lente com que se olha, quem ensina num momento aprende no outro. Ensinam-se conteúdos e aprendem-se comportamentos, ensinam-se valores e aprende-se companheirismo, ensina-se amizade e aprende-se humanismo.

Por ser portador de uma experiência maior e já ter caminhado pela estrada que hoje os alunos trilham, os professores, nessa troca de aprendizados, têm mais a oferecer no que tange ao ensino profissional da odontologia. Nesse sentido, ser o mediador do processo é conduzir o aluno apontando dados que lhes permitam somar aos que já possuem e cada um construir individualmente seus conhecimentos. Isto é o reflexo que se encontrou nas valorações atribuídas à frase 8, *Ver os alunos como sujeitos da aprendizagem e os professores como mediadores do processo*. Nela, 91,9% afirmam ser importante ou muito importante, ou seja, tirar a atenção primeira do docente e passá-la ao aluno como centro do processo ensino-aprendizagem. Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007) afirmam ser essa uma necessidade da docência nesse momento, ver a formação do aluno como objetivo maior do ato da profissão-professor.

Numa prática docente na qual o professor é o centro do processo – onde 79,8% possuem especialização conforme se encontrou nesta pesquisa – e ao considerar que as especializações buscam o aprimoramento de habilidades técnicas e que a boa execução de atos operatórios é importante para ser considerado um bom cirurgião-dentista de acordo com a frase 6 do subitem anterior (54,0%), reconhecer o professor como sendo esse profissional seria de grande relevância.

Não foi o que se encontrou na frase 9, *O aluno admirar o professor enquanto profissional liberal*, desse subitem. Ao atribuir grau de importância a essa frase, apenas 29,9% acharam importante ou muito importante a admiração do aluno pelo professor enquanto cirurgião-dentista, sendo que 37,0% se colocaram em posição de neutralidade e 33,1% dizem ser pouco ou nada importante. Esse achado diverge do que apresenta Lazzarin, Nakama e Cordoní Júnior (2007, p. 4) quando dizem que “os alunos estabelecem com o docente uma relação de admiração e dependência, incentivada pelo professor, pois isto o favorece em sua atuação na profissão liberal”.

Há um importante apontamento a ser feito aqui. Nesta pesquisa, dos docentes que responderam ao instrumento, apenas 20,9% disseram atuar em consultório particular. Ao analisar esse dado, vê-se que então 70,1% não possuindo como outra profissão diferente da docência a atividade particular em consultório, pouco relevante seria utilizar a sala de aula como palco e *marketing* para a profissão liberal de cirurgião-dentista, o que explicaria a divergência acima encontrada.

Como última frase desse subitem a 10 traz a informação de *horizontalizar a relação professor-aluno*, o que 67% afirmaram ser importante ou muito importante. Tal dado converge com o observado nas frases 3, *Ter o aprendizado recíproco (professor e aluno) como mediador das relações*, 4, *Bom relacionamento como base para a aprendizagem*, 7, *Transformar os alunos em parceiros no processo ensino-aprendizagem* e 8, *Ver os alunos como sujeitos da aprendizagem e os professores como mediadores do processo*, desse subitem. Em virtude da dificuldade em aliar o respeito à atividade docente, em muitas situações usa-se da hierarquização para manter-se certa disciplina e obediência. Ato desnecessário. Maior respeito se tem pelo que o professor é do que pelo que ele quer mostrar e que de fato não o é. Segundo Freire (2007), a prática educativa, vivida com afetividade e alegria, não exclui uma formação científica séria. A prática educativa, ainda de acordo com esse autor, é afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico.

Com o objetivo de formar um profissional para as necessidades da sociedade de acordo as DCNGO, corrigindo os equívocos de uma odontologia flexneriana, a docência –

vista de uma forma ampla onde alunos, professores, instituições e sociedade fazem parte de um todo retroalimentado e interdependente – conduzirá a atos docentes mais próximos de uma profissão-professor, sistematizando pedagogicamente a docência na odontologia.

Como último subitem da parte 2 desta pesquisa, aparecem frases relacionadas à *Metodologia de ensino*. De acordo com Madeira (2008), por terem sido formados num conceito de odontologia tecnicista e biologicista, embasada na transmissão de conhecimentos, é comum que os professores sigam a técnica padrão da aula expositiva no início de suas carreiras.

Muitos egressos, hoje docentes, repetem o que vivenciaram, mesmo notando que algo está incompleto, que poderia ser diferente e ser melhorado, mas não sabem como fazê-lo. Em vários casos, consegue-se inclusive identificar onde está o problema que trava um avanço mais intenso e adequado do processo ensino-aprendizagem, mas desconhece-se como equacioná-lo.

Com essas situações em pauta, obteve-se os seguintes graus de importância atribuídos às frases desse subitem juntamente com o percentual de valorações dadas. Para a frase 1, *Depender de diferentes técnicas para expor um conteúdo*, nenhum docente voluntário valorou ser em nada importante, 12 (9,7%) posicionaram-se como pouco importante, 30 (16,1%) optaram pela alternativa neutro, 66 (53,2%) afirmaram ser importante e 26 (21%) muito importante.

Ao analisar a frase 2, *Trabalhar predominantemente com aulas expositivas como a principal e melhor maneira para apresentação do conteúdo*, 31 (25%) professores afirmaram ser nada importante, 44 (35,5%) pouco importante, 43 (34,7%) ficaram neutros, cinco (4,0%) afirmaram ser importante e um (0,8%) muito importante.

A frase 3, *Adequar a técnica ao objetivo da aula*, foi valorada por um (0,8%) voluntário como nada importante, por três (2,4%) como pouco importante, 11 (8,9%) ficaram neutros, 48 (38,7%) afirmaram ser importante e 61 (49,2%) muito importante.

*Analisar os alunos como indivíduos heterogêneos* é a quarta frase. Para ela, nenhum professor atribuiu grau de nada ou pouco importante. Em posição de neutralidade encontraram-se seis (4,8%) sujeitos voluntários. Valorando em importante 45 (36,3%) professores e em muito importante 73 (58,9%).

A quinta frase, *Dominar, conhecer e utilizar diferentes técnicas de abordagens dos conteúdos*, semelhante à frase 4, nenhum docente participante valorou em nada ou pouco importante. Como neutros optaram quatro (3,2%) sujeitos. Importante foi a valoração atribuída por 39 (31,5%) e muito importante por 81 (65,3%) professores.



Já na frase 6, *A maneira de ensinar deve seguir princípios determinados socialmente visando o mercado de trabalho*, foram encontradas as seguintes respostas ao instrumento de pesquisa: nada importante dois (1,6%), pouco importante 17 (13,7%), neutros 34 (27,4%), importante 57 (46%) e muito importante 14 (11,3%) docentes.

Para a frase 7, *Medir a eficiência do sistema educacional pelo número de formandos e o custo social dessa formação*, 26 (21%) respondentes afirmaram ser nada importante, 35 (28,2%) pouco importante, 39 (31,5%) ficaram neutros, 22 (17,7%) afirmaram ser importante e dois (1,6%) muito importante.

Na frase 8, *Conhecer e aprender a aplicar diferentes metodologias nos cursos de mestrado e doutorado*, as valorações obtidas foram: em nada e pouco importante uma (0,8%) resposta cada opção, em posição neutra 8 (6,5%), considerando importante 65 (52,4%) e muito importante 40 (39,5%).

Ao valorar a frase 9, *Dar ênfase às pesquisas nos cursos de pós-graduação*, um (0,8%) voluntário afirmou ser nada importante, seis (4,8%) pouco importante, 14 (11,3%) ficaram neutros, 60 (48,4%) afirmaram se importante e 43 (34,7%) muito importante.

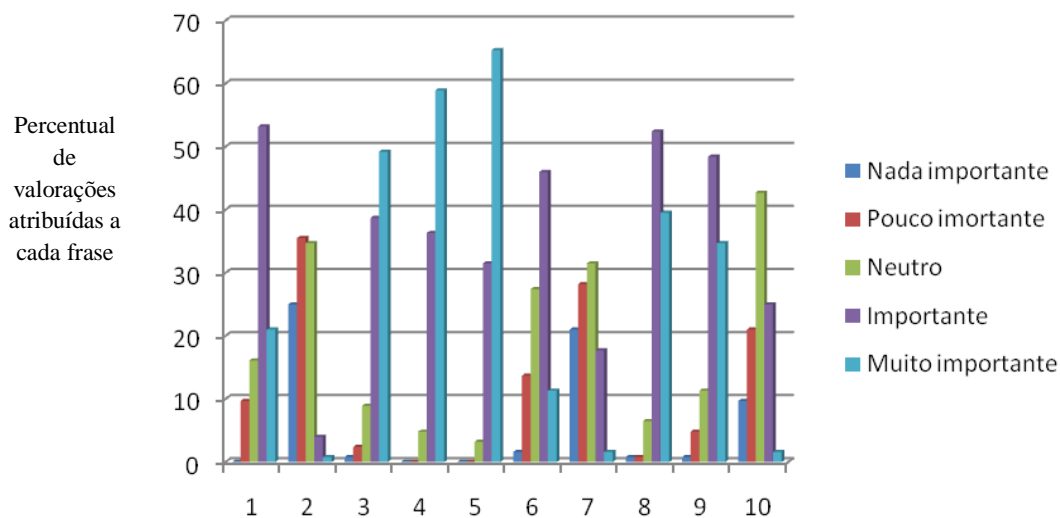
Como última, a frase 10 dessa categoria analisada e da também da parte 2 dessa fase 1 da pesquisa foi apresentada para análise, *Seguir as metodologias dos professores mais experientes*. Como valorações atribuídas, 12 (9,7%) sujeitos optaram pela alternativa nada importante, 26 (21%) pela consideração de pouco importante, 53 (42,7%) posicionaram-se de forma neutra, 31 (25%) afirmaram ser importante e dois (1,6%) muito importante.

Tais resultados estão apresentados em conjunto no QUADRO 9 e GRAF. 3.

**METODOLOGIAS DE ENSINO**

	Frase a ser analisada	Grau de importância				
		NI	PI	N	I	MI
1	Depender de diferentes técnicas para expor um conteúdo.	0 00%	12 9,7%	20 16,1%	66 53,2%	26 21%
2	Trabalhar predominantemente com aulas expositivas como a principal e melhor maneira para apresentação do conteúdo.	31 25%	44 35,5%	43 34,7%	05 4,0%	01 0,8%
3	Adequar a técnica ao objetivo da aula.	01 0,8%	03 2,4%	11 8,9%	48 38,7%	61 49,2%
4	Analisar os alunos como indivíduos heterogêneos.	0 00%	0 00%	06 4,8%	45 36,3%	73 58,9%
5	Dominar, conhecer e utilizar diferentes técnicas de abordagens dos conteúdos	0 00%	0 00%	04 3,2%	39 31,5%	81 65,3%
6	A maneira de ensinar deve seguir princípios determinados socialmente visando o mercado de trabalho.	02 1,6%	17 13,7%	34 27,4%	57 46%	14 11,3%
7	Medir a eficiência do sistema educacional pelo número de formandos e o custo social dessa formação.	26 21%	35 28,2%	39 31,5%	22 17,7%	02 1,6%
8	Conhecer e aprender a aplicar diferentes metodologias nos cursos de mestrado e doutorado.	01 0,8%	01 0,8%	08 6,5%	65 52,4%	49 39,5%
9	Dar ênfase às pesquisas nos cursos de pós-graduação.	01 0,8%	06 4,8%	14 11,3%	60 48,4%	43 34,7%
10	Seguir as metodologias dos professores mais experientes.	12 9,7%	26 21%	53 42,7%	31 25%	02 1,6%

**QUADRO 9** - Valorações, em número absoluto e porcentagens, atribuídas por cirurgiões-dentistas, professores de cursos de odontologia, às frases relacionadas à categoria metodologias de ensino



**GRÁFICO 3** - Valorações atribuídas a cada frase analisada da categoria Metodologia de Ensino

A primeira frase sobre metodologia de ensino aborda *Depender de diferentes técnicas para expor um conteúdo*. Nela, 74,2% afirmam ser importante ou muito importante essa variação de técnicas. Mas, acredita-se na importância da diferenciação de estratégias de ensino, porque ainda se utiliza, predominantemente na área de saúde, a aula expositiva. Como afirmam Rozendo e Casagrande (1999), possivelmente por desconhecer a maneira de implementar ou até a existência de diferentes abordagens de apresentação de conteúdos.

Como referendo para esse posicionamento e demonstrando ciência de que algo a mais existe e está no campo do desconhecido, analisa-se o grau de importância atribuído à frase 2, *Trabalhar predominantemente com aulas expositivas como a principal e melhor maneira para apresentação do conteúdo*. Nela, 60,5% afirmam ser pouco ou nada importante e 34,7% se posicionaram de forma neutra. Com isso, percebe-se que existe uma inquietação sobre a eficiência da aula expositiva como técnica mater de ensino.

Entre os professores de odontologia que voluntariamente responderam ao instrumento de coleta de dados desta pesquisa, nota-se um certo incômodo em repetir-se sempre a mesma técnica de aulas, ou seja, a expositiva. Segundo Masetto (2003), essa técnica é fácil, aborda uma quantidade maior de conteúdos em menos tempo e facilita a “transmissão” de conhecimentos, conceito esse ainda cristalizado na atividade docente da área de saúde como a odontologia. Ainda de acordo com Masetto (2003), o conteúdo e os objetivos da aula é que devem determinar a estratégia a ser trabalhada.

Nisso, os docentes que participaram da pesquisa concordam, pois 87,9% atribuíram o grau de importante ou muito importante para a frase 3, *Adequar a técnica ao objetivo da aula*. Mais uma vez, surge a indagação sobre o porquê assim não se faz? Uma outra explicação é a grande quantidade de conteúdos que deve ser coberta pela carga horária disponível. A dificuldade em se selecionar o que é relevante para a formação do aluno, o que é curiosidade, o que é assunto dos cursos de pós-graduação e o que apenas *marketing* odontológico ou do professor, enche ementas havendo um descompasso entre conteúdos e tempo para se trabalhar esses assuntos.

Pelo dia a dia da prática docente, claramente se nota uma diferença entre os alunos. Afinidade com algumas disciplinas, facilidade de se envolver com determinados assuntos, dificuldades em manter-se atentos durante explicações, imersão no curso, que alguns apenas conseguem quando estão prestes a formar e outros nem nesse momento.

Essa ostensiva diferença foi considerada na frase 4, *Analisar os alunos como indivíduos heterogêneos*. Na qual 95,2% afirmaram ser importante ou muito importante. Ao termos essa clara noção da heterogeneidade entre os alunos, fica ainda mais urgente a

necessidade de se utilizar variadas técnicas de ensino, pois ilusório seria acreditar que com uma mesma fala apresentada em aulas expositivas se conseguirá atingir todo o grupo de alunos da mesma forma, na mesma intensidade, com a mesma motivação, esperando resultados que se não serão iguais pelo menos próximos. Seria o momento de pensarmos se nossos alunos mais “difíceis”, com notas mais baixas e que apresentam mais deficiências de aprendizado, não seriam em realidade aqueles aos quais uma diferente estratégia alcançaria resultados melhores. Talvez a deficiência esteja na técnica ofertada àqueles alunos. Já que os consideram heterogêneos, deve-se assim vê-los e também assim trabalhar com eles.

Mas, pode-se aqui ser questionado se esse atendimento quase particular seria viável. Diante da imprecisão dos currículos e ementas que hoje se vive, com uma docência primando pelo volume em detrimento do necessário, certamente não. Mas também não se está defendendo uma aula particular para alguns alunos dentro das Ifes. Talvez com técnicas diferenciadas, aqueles que com a aula expositiva saíram-se bem, continuem assim e ainda consiga-se albergar debaixo das asas do processo ensino-aprendizagem os que estão fora dela.

E essa noção já se tem na vaga formação docente, pois a frase 5 trouxe que 96,8% acham importante ou muito importante *Dominar, conhecer e utilizar diferentes técnica de abordagem dos conteúdos*. Já se tem clara a consciência de que estratégias diferentes são úteis em diferentes momentos e objetivos.

Apesar dessas percepções, que paulatinamente estão sendo conscientizadas, a vivência na odontologia mercadológica mesclada com a odontologia flexneriana ainda vige na formação e prática do cirurgião-dentista. Ao valorar a frase 6, *A maneira de ensinar deve seguir princípios determinados socialmente visando ao mercado de trabalho*, 57,3% acharam importante ou muito importante. Considera-se mercado de trabalho aquele do qual se obtém receita de sua atividade.

No campo da odontologia, um forte determinador e direcionador das atividades é o mercado de produtos odontológicos. Caros, e muitas vezes nada inovadores, são postos no comércio como novidades fundamentais para a saúde bucal, com relevante valor agregado e assim vendido aos clientes. Dessa forma, muitas Ifes orientam inconscientemente a formação dos alunos. O que o mercado determinar tem-se que produzir na formação deles. O acadêmico de odontologia deixa de ser formado para suprir às necessidades da sociedade na qual está inserido como determina o SUS (1998) para ser preparado para o mercado da odontologia mais que para um mercado de trabalho.

No final do século passado, a profissão de cirurgião-dentista passou por uma desvalorização social. A atividade pautada exclusivamente no consultório particular já não

dava tanto *status* e retorno financeiro como nas décadas anteriores. Dessa forma, a busca por concursos nos serviços públicos aumentou. Juntamente com esses acontecimentos, postos de trabalho foram sendo criados no Programa de Saúde da Família (PSF).

O processo de descentralização do SUS e a gradativa implantação das equipes de saúde bucal no PSF têm aumentado os postos de trabalho para cirurgiões-dentistas. Um problema que aparece com esse cenário é que entre a oferta de trabalho e a procura existe um significativo descompasso, pois além dos recém-formados, profissionais liberais – que atuam em consultórios particulares – têm migrado para o serviço público (FERNANDES NETO, *et al*, 2006).

Hoje, com uma renascente e ainda acanhada revalorização da profissão de cirurgião-dentista atuante em consultórios e clínicas particulares, alcança-se o momento ideal para uma reconstrução da visão social da odontologia. Sem abandonar a visão das especialidades e a importância da habilidade técnica humanizada, ampliar o olhar do clínico geral. Não desconsiderando a importância da técnica, valorizar o ser para o qual a técnica foi criada. Não olvidando as necessidades financeiras do profissional cirurgião-dentista, lembrar dos anseios, às vezes simples, da população carente de saúde bucal.

Ao olhar o aluno como um produto das instituições para o mercado da odontologia, ele perde a identidade para se tornar um número. Nota-se que as instituições de ensino se multiplicaram nos últimos anos, primaram pelo aumento do número de vagas fazendo de tudo e utilizando de todas as formas para não permitirem vagas ociosas, pouca importância dando à qualidade dos formandos, mas muito *marketing* fazendo do número que se formaram. Se essa produção em massa teve baixo custo social, ou seja, como exemplo, se o salário pago a um professor para ministrar aula a quarenta ou a oitenta alunos é o mesmo, que se coloque oitenta em sala de aula. O custo social do salário é assim reduzido. A qualidade do profissional que vai atender à saúde bucal da população não importa. O relevante é que mais alunos estão entrando e saindo das Ifes lotando, sem qualidade social, o mercado da odontologia, o que deixa lacunas no mercado do atendimento social.

Diferente e divergente disso é o que os docentes afirmaram ao valorarem a frase 7, *Medir a eficiência do sistema educacional pelo número de formandos e o custo social dessa formação*. Apenas 19,3% disseram ser importante ou muito importante medir a eficiência do sistema de ensino pelo número de formandos e custo social dessa formação, sendo que 49,2% afirmaram ser pouco ou nada importante essa relação. Nota-se que, apesar de estarem imersos nesse sistema quase industrial de formação de cirurgiões-dentistas, não acreditam no que

estão realizando como sendo o correto e adequado para a sociedade na qual serão devolvidos os jovens universitários quando bacharéis em odontologia.

Diante de tanta angústia advinda da profissão docente, o professor cirurgião-dentista lê na LDB (1996) que será apresentado a diferentes técnicas de ensino, a assuntos de didática e a temas que poderão auxiliá-lo na carreira nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com Bireaud (1995), nos cursos onde se busca titulação de mestrado ou doutorado, a cobrança por investigações é muito maior que aquela realizada sobre assuntos pedagógicos e que o fim do curso está relacionado exclusivamente ao término das pesquisas.

Apesar de 95,2% dos docentes que participaram desta pesquisa terem o título de mestre e 88,7% o de doutor, e portanto já terem vivenciado a realidade desses cursos altamente voltados para pesquisas em detrimento de abordagens pedagógicas, 91,9% acham que esse é o espaço para se sistematizar conhecimentos pedagógicos carentes aos cirurgiões-dentistas que adentram à carreira de docentes conforme valoração atribuída à frase 8, *Conhecer e aprender a aplicar diferentes metodologias nos cursos de mestrado e doutorado*.

Paradoxo relevante encontrou-se ao se analisar o grau de importância que se atribuiu à frase 9. Nela, 83,1% disseram ser importante ou muito importante *dar ênfase às pesquisas nos cursos de pós-graduação*. Observou-se que os próprios mestres e doutores não têm clara a noção do que seria a função dos cursos *stricto sensu* conforme a LDB (1996). Acham importante aprender assuntos pedagógicos nesses cursos, mas deve ser dada ênfase a pesquisas. A única forma de unir essas informações deixando-as complementares é pensar no ensino com pesquisa. Pelo que Araújo (2008) aponta, referendando Bireaud (1995), nos cursos *stricto sensu* o que se vê é um distanciamento do processo de formação docente privilegiando quase exclusivamente a formação do pesquisador.

Nessa confusão entre o que se sente ser correto, o que se consegue fazer limitado pelo conhecimento que se tem, pressões mercadológicas e volume de conteúdos agregados às ementas por fatores não pedagógicos, o docente cirurgião-dentista valora a frase 10. *Seguir as metodologia dos professores mais experientes* não é o que se deseja, pois muitos equívocos já foram observados pelos atuais professores e, por isso, 30,7% disseram ser pouco ou nada importante. Mas, a dúvida de como sair dessa situação de inquietação é tão ostensiva que 42,7% posicionaram-se de forma neutra para essa questão. A angústia já começa a aparecer na prática do cirurgião-dentista, professor de odontologia. Como equacioná-la é mais um fator que aumenta esse incômodo diário.

A terceira parte da Fase 1 desta pesquisa abriu espaço para comentários dos professores participantes. Dentre os comentários de incentivo, apareceram posicionamentos

sobre dom para a docência, críticas às pós-graduações voltadas às pesquisas, sugestões de temas para novas pesquisas, críticas à odontologia tecnicista, dificuldades para se entender termos relacionados à pedagogia e importância do inter-relacionamento.

Foram feitos, ainda, comentários sobre o fato de sermos inconclusos, sobre a necessidade de disciplinas como a Metodologia do Ensino Superior estar presente em todos cursos de pós-graduação e a importância da educação continuada. Percebe-se que alguns poucos professores já possuem determinados conhecimentos pedagógicos, o que explica-se pelo número dos que cursaram especializações (3,2%), mestrado (1,6%) ou doutorado (2,4%) na área de educação.

### **4.3 Fase 2**

#### **4.3.1 Trajetória para coleta de dados Fase 2**

Na Fase 2 deste trabalho, semelhante ao processo de coleta de dados utilizado para a Fase 1, o instrumento de pesquisa também foi disponibilizado via *web* ficando aberto para participação dos dias 04/04/2011 e 21/04/2011, também por 18 dias. Nessa fase, foram convidados para participar apenas docentes dos cursos de odontologia da Ifes mineiras (UFU, UFMG, Unifal, UFJF, UFVJM). Com envio da carta-convite diretamente aos docentes, obteve-se respostas que representassem todas essas instituições.

#### **4.3.2 Dados gerais dos participantes – Fase 2**

Na Fase 2 desta pesquisa, foram recebidas 27 respostas. Como a pesquisa foi destinada a professores de odontologia, lotados e graduados em faculdades de odontologia, um dos respondentes foi excluído por ser graduado em farmácia. Sendo assim, a partir desse momento da pesquisa foram computadas e analisadas 26 respostas.

Quanto ao tempo de formados, dos que participaram da Fase 2, cinco (19,2%) têm de um a 10 anos, dois (7,7%) responderam ter de 11 a 20 anos de graduados, 12 (46,2%) estão

com 21 a 30 anos de conclusão do curso de graduação, seis (23,1%) com 31 a 40 anos e um (3,8%) com mais de 40.

Daqueles que responderam a Fase 2, 21 são especialistas, Sendo que 20 deles (76,9%) em áreas da clínica odontológica e um em odontologia e educação (3,8%).

Sobre o título de mestre, apenas um não o possui. Pelo menos 24 (92,4%) são mestres em áreas relacionadas à odontologia e um (3,8%) em educação.

Analisando as respostas sobre o título de doutor, nota-se que quatro professores (15,4%) não o possuem. Daqueles docentes que são doutores, 17 (65,5%) se titularam em cursos da área de odontologia, um (3,8%) em biociências nucleares, um (3,8%) em biologia celular, um (3,8%) em educação e dois (7,7%) em saúde da criança e do adolescente.

Com pós-doutorado apresentaram-se dois (7,7%) docentes, sendo que ambos realizaram esse estágio em áreas relacionadas à clínica odontológica.

Quando questionados sobre outras qualificações, oito abordaram cursos de especialização. Como qualificação para outra atividade, apenas um (3,8%) disse ter participado de cursos da área de educação. Perguntados sobre outra profissão, quatro (15,5%) afirmaram atuar em consultório particular, um (3,8%) exerce atividade administrativa no Conselho Regional de Odontologia e dois (7,7%) atuam em setores administrativos. Considere-se aqui que 20 (76,9%) são docentes sem outra profissão que não seja a de professor.

Segue no QUADRO 10 o número absoluto de docentes que responderam à Fase 2. Também mostra o percentual de acordo com número absoluto de docentes das Ifes para os quais foi enviada a carta-convite para participarem da pesquisa. Apresenta-se ainda o percentual de docentes das Ifes mineiras que apenas responderam à Fase 2, sendo que todos participaram da Fase 1, mas o inverso não foi verdadeiro.



Número de Ifes	Número e percentual de respostas recebidas	Ifes	Carta-convite enviada ao próprio docentes	Número total de docentes para os quais foi enviada a carta-convite	Percentual de docentes que responderam ambas as fases	Percentual de docentes da Ifes que responderam apenas a Fase 1
1	15 (27,3%)	UFU	X	55	Todos que responderam a Fase 2 responderam também a Fase 1	Fase 1 = 21 Fase 2= 15 Apenas Fase 1 = 6 (10,9%)
2	6 (14,3%)	UFMG	X	42		Fase 1= 9 Fase 2= 6 Apenas Fase 1 = 3 (7,2%)
3	3 (8,8%)	UFVJM	X	34		Fase 1= 4 Fase 2= 3 Apenas Fase 2 = 1 (2,9%)
4	1 (2,0%)	Unif	X	50		Fase 1= 2 Fase 2= 1 Apenas Fase 1= 1 (2,0%)
5	1 (2,2%)	UFJF	X	45		Fase 1= 2 Fase 2 = 1 Apenas Fase 2 = 1 (2,2%)

**QUADRO 10** - Ifes participantes da Fase 2 da pesquisa, total de docentes lotados, percentual de respostas e forma de contato para convite aos professores

Das cinco Ifes mineiras que possuem curso de graduação em odontologia, todas enviaram alguma resposta, tanto a Fase 1 como a 2. Isto nos permite concluir que os docentes receberam a carta-convite, pois caso houvesse problemas de envio, nenhuma resposta chegaria para análise.

Totalizaram 226 docentes das Ifes mineiras para os quais foi enviada a carta-convite. Deles, 38 responderam à Fase 1 correspondendo a 16,8%. Ainda do mesmo total, 26 participaram da Fase 2, o que resulta em 11,5%. Nota-se com isso que 68,4% dos docentes que participaram respondendo à Fase 1 também o fizeram na Fase 2, sendo que 12 (31,6%) professores colaboraram apenas na Fase 1.

Nessa Fase 2 foi dada a oportunidade dos docentes expressarem suas opiniões por meio de reflexões abertas sobre sete questões. A primeira delas foi *A que você atribui fatos positivos frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?* Notadamente as reflexões embasaram-se nos *saberes experiencial e relacional oriundo dos pares*. Dos 26 participantes, 12 tiveram suas respostas seguindo esses pensamentos (46,6%).

De acordo com Vasconcelos (1996), pelo fato de muitos docentes da odontologia terem entrado na área sem a preparação adequada para a profissão-professor, o aluno acaba se

tornando alvo de aulas que são ministradas por meio de tentativas e erros. Nesse sentido, entendemos que urge ver no aluno um indivíduo a ser orientado no processo de aprendizagem e formação e não um tubo de ensaio no processo de formação do docente. Ao fim, cai-se na equivocada ideia de que ensinar se aprende ensinando.

“A experiência em docência adquirida ao longo do tempo” (S-25). Tardif (2007) completa essa ideia, quando afirma que experiência é importante para docência, mas não é tudo. No meio docente da área de saúde, não é raro um professor recém-ingresso na carreira acompanhar outro “mais experiente” para adquirir “conhecimentos e didática”. É o que nos infere o pensamento “um fato positivo, foi o exemplo de professores por quais eu tenho muita admiração”( S-23).

Outra abordagem que surgiu nas reflexões apresentadas pelos participantes foi a *vontade de aprender* como fator relevante para a formação prática docente. Pelas repostas recebidas, percebe-se que ela, citada por seis respondentes (23,1%). Isso traduz uma inquietação por se notar uma incompletude na formação e preparação para a atuação como docente. De acordo com um dos participantes, a busca por se criar a própria metodologia de ensino, explicita a percepção de que as outras utilizadas, e já conhecidas, possuem lacunas, falhas e equívocos.

A *participação em cursos da área de educação e em disciplinas da pós-graduação* foi trazida à tona por três voluntários participantes (11,5%). Nota-se que tais cursos realmente não contemplam o que a LDB (1996) traz quando coloca como atribuição dos cursos de mestrado e doutorado a preparação e formação para a docência àqueles que adentrarem à carreira de professor universitário. Essa conclusão advém depois de analisar os resultados do tema nesta pesquisa, onde 25 (96,2%) dos docentes declararam ter o título de mestre, sendo que um (3,8%) se titulou na área de educação e que 22 (84,6%) são doutores e apenas um (3,8%) na área de educação, e pelo fato de apenas três (11,5%) terem afirmado que o curso de pós-graduação colabora positivamente com a formação e prática docente.

A não investidora em formação docente por parte desses cursos *stricto sensu*, apontada por Bireaud (1995), Vasconcelos (1996) e Azevedo (2008), é confirmada nesta pesquisa.

Uma resposta trouxe a *vocação* como principal fator positivo da formação para a docência. Esta resposta foi apresentada por dois (7,7%) participantes. A ideia da vocação para a docência como fator positivo para a formação e prática do profissional professor infere que sua falta impossibilita uma adequada e satisfatória atuação nessa área de trabalho.

A assertiva “Em primeiro lugar, a minha vocação” (S-1) é fundamental para quem crê que ensinar se aprende ensinando. Não há necessidade de se investir em conhecimentos pedagógicos, mas apenas em experiência já que a vocação existe (AZEVEDO, 2008).

Dom para dar aula é outra tradução da considerada vocação. Ou seja, não há como se formar para a profissão professor e desenvolvê-la de forma eficiente se não existir o dom, a vocação. A crença na importância do dom aqui citada converge com o apresentado na frase 10 (*O “dom” para dar aulas é necessário para ser um bom professor*) da Fase 1, parte 2 primeiro subitem (Concepções de docência universitária), quando 46,8% dos docentes valoraram em importante ou muito importante a presença do dom.

Na odontologia, junta-se ainda o tecnicismo ao dom quando se fala em “ter mão” para certas intervenções práticas da área. É nesta linha de pensamento que duas (7,7%) respostas nos foram enviadas. Refletem que a otimização na prática odontológica foi o que mais positivamente interferiu na melhoria da prática e formação docente. Observa-se aqui o quanto o eficiente tecnicismo na odontologia é visto por alguns docentes como fundamental para a satisfatória prática da profissão-professor.

De acordo com Péret e Lima (2003), a odontologia tradicional, pautada no tecnicismo e afastada do social, ainda é o modelo vigente, o que pode ser notado por essas respostas até aqui trazidas e apresentadas.

Numa visão de que se tem que entrar no mundo do aluno hodierno, o uso de plataformas informacionais foi citada por um (3,8%) participante como fator positivo. Os docentes devem entender que os alunos de hoje poderão ser melhor motivados com uso de ferramentas que os atraem, e o computador, sem dúvida é uma delas. O perigo existe quando se acredita que apenas com o uso de ferramentas de trabalho via internet e com a disponibilização de computadores está-se utilizando tecnologias da informação. Informatizar o ensino é diferente de saber utilizar a tecnologia para otimizar a consecução da informação que embasará a construção do conhecimento. Crê-se que é nesse sentido mais educacional e menos técnico que tal resposta tenho sido dada.

A segunda frase apresentada para reflexões foi *A que você atribui fatos, não muito bons, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?* Diferentemente do que aconteceu nos apontamentos trazidos para a primeira frase onde cada participante apenas pontuou uma opinião, aqui foi abordado por alguns docentes mais de um ponto para análise.

No total, obteve-se 32 itens citados pelos participantes como fatos não muito bons em sua formação docente. Deles, 11 respostas (34,4%) trouxeram que a falta de formação pedagógica foi o fator não muito bom, mas relevante, que contribuiu desfavoravelmente para

sua formação e prática docente. Isto nos permite inferir que a angústia por uma formação voltada para a docência já percebida e abordada anteriormente, é nesse momento apenas confirmada: “Embora a intenção seja de formar o professor, a ausência de disciplinas voltadas à metodologia do ensino em minha formação, de certa forma, limita a utilização das diversas formas de ensinar” (S-2). Corrobora ainda com isso a fala de outro professor voluntário quando diz: “Falta de uma técnica pedagógica. É tudo feito por instinto” (S-3).

O início de uma carreira profissional sem a devida formação para ela começa a ser questionada pelos próprios docentes que hoje atuam como professores profissionais. Pode-se então indagar se existem professores não profissionais, que são aqueles que não veem na docência uma profissão, mas uma oportunidade para o complemento de renda ou uma alavanca para o *status* do cirurgião-dentista que atua no consultório particular tendo a aula como palco para seu *marketing*. Estes são cirurgiões-dentistas profissionais e professores nas horas vagas. Com esse perfil, as inquietações, que consomem horas e reflexões dos professores cirurgiões-dentistas, jamais aqueles que não se enxergam como professores, mas como profissionais liberais apenas.

Convergindo com essa análise, Vasconcelos (1996) nos diz que o fato de determinado profissional liberal “das aulas” em uma universidade, empresta-lhe um diferencial qualitativo significativo para o mercado de trabalho, o que lhe traz certo *status* profissional.

O segundo item mais citado como fato não muito bom frente à formação e prática docente foi o excesso de valorização de pesquisas e a cobrança por produção. Tal item foi citado por cinco (15,6%) docentes.

A crescente hipervalorização da pesquisa, da produção científica e da atuação na pós-graduação, em detrimento de uma maior dedicação à graduação. Percebe-se que, por vezes, está havendo um desequilibrando relativo ao juízo de valor para as diferentes funções exercidas por um docente. (S-14)

Percebe-se aqui um novo paradoxo. De acordo com o já exposto na terceira frase (*Ter relevante produção científica*) do primeiro subitem (*Concepções de docência universitária*) da parte 2, Fase 1 e na nona frase (*Dar ênfase as pesquisas nos cursos de pós graduação*) do terceiro subitem (*Metodologia de ensino*) dessas mesmas fase e parte desta pesquisa, foi valorado em importante e muito importante por 79% e 81,1% respectivamente.

Nesse momento da pesquisa, como fator desfavorável para a formação docente, aparece a grande valorização das pesquisas em detrimento da formação docente e de sua atuação na graduação. Nota-se que, apesar de incomodar essa maneira de realizar a atividade

de professor universitário – por uma cobrança institucional e dos pares – entra-se nesse modelo, ajusta-se a ele e passa-se a fazer parte do processo sem maiores questionamentos, sentindo-se, às vezes, impotente para sair dessa roda viva de produção por receio de represálias e retaliações mudas. Nas Ifes, o envolvimento com pesquisas traz, além de recursos financeiros oriundos de projetos, o título de “pesquisador” como se fosse algo muito maior que o título de “professor”. Comumente se ouve falar: sou pesquisador, mas deve ser lembrado que foi concursado para “ser professor”. Esta supervalorização da pesquisa acaba por dissociar o ensino da pesquisa, ainda mais do que já se pratica.

Como terceira citação mais comum, quatro (12,5%) docentes afirmaram que nada é por eles visto como fatores não muito bons para a formação docente. Surge então uma hipótese. Pode ser que não tenham enxergado nada por não terem ainda embasamento pedagógico para que inquietações sejam abrasadas. O não saber permite erros e cegueiras que o saber proíbe. No dizer de Maturana e Varela (1995), o conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar que sabemos.

O momento para se ter o contato e os primeiros questionamentos sobre a própria formação docente, para os professores universitários cirurgiões-dentistas, seria nos cursos *stricto sensu*. No entanto, como já abordado antes, não é essa a realidade.

Com três (9,4%) respondentes surgem duas novas citações. Uma visão tecnicista e biologicista da odontologia durante a atuação profissional e quando vivenciando a graduação, e o desinteresse dos alunos. O tecnicismo e biologicismo na odontologia é algo consuetudinariamente implantado e inconscientemente vivenciado e perpetuado por todos cirurgiões-dentistas que desconhecem ou não valorizam as determinações das DCNGO e do SUS. Assim: “A minha formação na graduação foi tecnicista e curativista, voltada exclusivamente para a assistência e exercício liberal da profissão”(S-8).

À guisa de recordação tem-se que as DCNGO, em seu artigo 4º (BRASIL, 2002), aponta ter como objetivo formar um cirurgião-dentista capaz de pensar criticamente, analisar as necessidades da sociedade e procurar soluções para elas. Já a CF/88 aborda a saúde como um direito de todos e dever do Estado, sendo regulamentada pelo SUS em 1990. Neste último, olha-se na direção de enxergar o paciente de maneira mais humana e social.

Esse distanciamento de uma formação para o social e a falta de motivação dos alunos podem ser explicados pelo desconhecimento que os professores cirurgiões-dentistas têm de abordagens pedagógicas. Como não sabem da existência de estratégias variadas para abordagens de conteúdos, utilizam sempre a mesma maneira de ministrar os assuntos

tornando as aulas desinteressantes. Por outro lado, caso alguns já tenham tido contado com essa temática de diversificação do *modus operandi* nos cursos de pós-graduação, a implementação dessas diferentes técnicas exige modificações de comportamentos didáticos. A questão é que os alunos oferecem resistência e os próprios docentes questionam a validade delas. Por tudo isso, não se esforçam para viabilizá-las. Não se coloca aqui toda a responsabilidade da desmotivação dos alunos na rotina maçante de aulas apresentadas sob um mesmo prisma, mas acredita-se que uma adequação de estratégia aos objetivos do conteúdo e às características do grupo faria substancial diferença. Talvez, com maior confiança na diversificação do modo de se trabalhar, possam os professores adentrar no novo mundo de uma formação para necessidades sociais, sem receios de modificar a visão e a maneira com que foram formados.

A falta de companheirismo foi citada por dois (6,3%) professores como fator não muito bom existente em sua formação para docência. Uma das respostas relata que professores mais experientes, mais antigos, não orientavam nem emprestavam materiais de aula aos recém-ingressos nessa carreira. Segundo um dos voluntários participantes, eles aprendiam a “ser professores” intuitivamente e por meio de reflexões sobre a situação vivida.

Uma formação voltada para o atendimento de uma elite – onde professores valem quanto produzem, pautada no domínio de técnicas inovadoras e de produtos de ponta – resulta numa competição pueril, onde o aluno e o paciente desaparecem do processo ensino-aprendizagem na área da odontologia.

Sob esse aspecto, alguns professores sentem-se angustiados e buscam sair desse ciclo de ações, procurando cursos e informações onde a predisposição para colaboração mútua possa existir. Fazendo parte desse grupo de docentes que procuram crescer sozinhos, um (3,1%) professor argumentou que querer aprender sem ter o referendo dos pares e das Ifes foi um fator não muito bom em sua formação docente.

Também citados por um (3,1%) professor encontrou-se a sobrecarga docente, o autoritarismo dos mais antigos e a valorização por se formar um elevado número de alunos.

Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007) comentam que, devido ao aumento de assuntos inovadores, técnicas revolucionárias e produtos em lançamento, o volume de informações a ser exposto vai inchando e os docentes não têm tempo hábil para expô-los, o que culmina em uma apresentação de conteúdos de forma pronta e acabada.

Essa dificuldade em determinar o que é necessário para formação dentro do perfil exigido pelas DCNGO e o que é de competência dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, pode ser minimizada com um embasamento teórico-prático esclarecedor e

sistematizado em pedagogia, o que a participação em cursos de formação continuada pode colaborar.

O autoritarismo citado, refere-se a docentes que, segundo o participante, “acham que tudo sabem”. Esse comportamento reflete o distanciamento que existe entre o que Freire (1996) nos traz quando diz que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” e que os autoritários docentes acreditam e praticam. Não se conseguem, ainda, perceber que se cresce juntos, refletindo, trocando experiências e que agindo isoladamente, afasta-se excelentes oportunidades dos próprios caminhos.

Em continuidade às frases apresentadas para reflexões nessa Fase 2 é apresentada então a terceira como sendo *O que você sabe sobre pedagogia, considera ter aprendido em cursos de pós-graduação, com colegas mais experientes ou sozinho?*

De forma semelhante ao que aconteceu com as reflexões trazidas pelos participantes sobre a segunda frase, também aconteceu com a terceira. Houve mais de uma resposta citada por um mesmo voluntário. O que resultou em 43 participações. Categorizadas e percentualizadas, notou-se que nove respostas (20,9%) afirmam ter aprendido algo de pedagogia em disciplinas da área de educação cursadas em diferentes momentos e em cursos de reciclagem. Apenas seis (13,9%) relataram ter tido contato com informações pedagógicas em cursos de pós-graduação. Considerando que 24 (92,4%) dos 26 docentes que participaram dessa Fase 2 da pesquisa são mestres em áreas diferentes da educação e que 21 (80,8%) são doutores também em área não relacionadas à educação, nota-se que os cursos *stricto sensu* – onde essa preparação pedagógica deveria ser abordada (LDB, 1996), como já se referiu antes – não vêm cumprindo esse papel.

A assertiva “Não aprendi nada sobre pedagogia na pós graduação”(S-3) é reforçada quando se contabiliza que 14 (32,6%) das 43 entrevistados dizem ter aprendido algo de pedagogia sozinhos. Segundo Vasconcelos (1996), até quando se irá utilizar os alunos no método de tentativas e erros para acertarmos um caminho? Ao observar o percentual acima de professores com título de mestre e doutor, percebe-se, de forma ainda mais aguda, o distanciamento dos cursos de titulação docente da formação desses profissionais, quando duas (4,6%) respostas afirmam não ter nenhuma formação pedagógica nem conhecimento algum dessa área, apesar dos cursos já realizados.

Apesar da falta de companheirismo ter sido citada como item da segunda frase analisada, nesta terceira, 11 (25,6%) respostas apresentam o contato com os pares a fonte do aprendizado sobre algo de pedagogia. Infere-se aqui que, apesar de uma possível não abertura para conversas reflexivas, os docentes mais experientes são observados, e aqueles mais

acessíveis tornam-se orientadores de uma formação que, em muitos casos, não possuem sistematizadamente.

O argumento “Aprendi o que sei com colegas mais experientes e também sozinha” (S-19) revela que o contato com os pais que eram da área de pedagogia foi citado por um (2,3%) participante. Nesse caso, o saber da vida pregressa aparece influenciando o saber sistematizado e sendo influenciado por ele. Ressalta-se que, predominantemente, o aprendizado sobre pedagogia aconteceu sozinho, aparecendo logo em seguida o aprendizado com os pares.

Para a construção de um conhecimento sem mediação e orientação, o aprendiz irá somando ao que já possui o que está observando, lendo e solitariamente analisando, refletindo e concluindo. Certamente, por uma vontade de acertar aprenderá, mesmo que pouco a pouco e de forma lenta. Talvez poderia – se direcionado às leituras, reflexões compartilhadas e discussões onde vivências são apresentadas – ter ganhado tempo, qualidade e volume em sua formação que, até então, se fez de forma eremita e assim os alunos tivessem crescido mais em seus momentos de aula, oferecendo mais e melhor à população que espera deles a solução para problemas que, às vezes, a própria sociedade ainda não identificou. Nota-se assim que a otimização na formação dos professores redundaria numa mais adequada execução das normas apresentadas pelas DCNGO.

A próxima e quarta frase apresentada para reflexão é *Você percebe algum tipo de preocupação institucional com a formação docente, específica de sua área de formação ou ambas?* Dezesete (65,4%) professores disseram que sim, percebem interesse institucional com a formação docente. Deles, dois afirmaram que tal interesse é maior no âmbito das técnicas e biologia da odontologia e sete relataram ser maior na formação pedagógica. Dos outros docentes, um total de nove (34,6%) disseram não ter notado interesse por parte das instituições em nenhum tipo de formação para a docência, seja específica da área, técnica ou pedagógica. Com a percepção de pouco interesse, mas existente, surgiram duas respostas que se incorporam dentro das 17 repostas *sim* acima citadas.

Interessante observar que, mesmo diante do exposto, 32,6% dos respondentes da frase anterior (*O que você sabe sobre pedagogia, considera ter aprendido em cursos de pós-graduação, com colegas mais experientes ou sozinho?*) consideram que o que sabem sobre pedagogia aprenderam sozinhos, e apenas 20,9% afirmam ter aprendido algo em cursos de reciclagem e disciplinas isoladas da área de educação em diferentes momentos. Imagina-se que esses cursos de reciclagem e disciplinas isoladas possam ter sido viabilizados pelas instituições de ensino.



Favorecendo essa interpretação aparece a fala de um docente voluntário dizendo:

“Sim. No momento está havendo curso para nossos docentes no que se refere a metodologias ensino/aprendizado/clínica” (S-10). Se existe o interesse institucional de colaborar com a formação pedagógica dos docentes e apenas 20,9% o fizeram, entra-se então na possibilidade de não existir, por parte dos docentes, interesse em participar. Tal desinteresse pode ser explicado pelo fato do desconhecimento. Como os docentes cirurgiões-dentistas são graduados em nível de bacharelado e os cursos de mestrado e doutorado que realizaram primam pela pesquisa em detrimento do embasamento pedagógico, como já discutido anteriormente, tais professores não sabem o que não sabem. Por não terem sido apresentados ao mundo da docência pedagógica sistematizada, realizam uma docência embasada apenas na experiência. Praticando assim a atividade de professor, com a excessiva cobrança por produção científica hoje vigente, não veem a necessidade de dedicar algum tempo para a formação pedagógica retirando-o assim da carga horária destinada a pesquisar.

O título de um livro não reflete na íntegra seu conteúdo. Talvez por ler apenas o título “docência universitária”, possa-se equivocadamente imaginar do que se trata o conteúdo do curso ou seminário e assim se fazer prévio juízo, atraindo ou desinteressando em participar, por acreditar já se conhecer o assunto a ser trabalhado ou ainda ser desnecessário.

Trazer assuntos relacionados com a docência universitária, a socialização do atendimento, a humanização do processo ensino-aprendizagem para os cursos de odontologia da atualidade, dando oportunidade aos acadêmicos de hoje e docentes do amanhã de se formarem com noções menos tecnicistas e biologicistas da odontologia, talvez seja o elo que falta para integrar, a médio e longo prazo, a sociedade à docência e à prática social da odontologia conforme já determinam os documentos reguladores dos cursos de odontologia hoje autorizados.

Nesse sentido, a quinta frase foi disponibilizada para análise e reflexões: *Seria interessante uma integração entre ciências humanas, biológicas e sociais para a formação do docente da área de saúde?* Dos 26 professores participantes, 25 (96,2%) disseram que, sim, seria interessante essa integração. Apenas um (3,8%) afirmou que não seria interessante, sem tecer comentários que explicassem a opinião expressada.

No grupo dos que responderam positivamente, nove (34,1%) não explicaram a resposta, apenas, no espaço reservado para os comentários, referendaram a afirmação.

Ver o paciente de forma holística, global e completa, enxergando além do dente, foi a explicação dada por seis (23,1%) docentes. Eles acreditam que o paciente é mais que um

dente. Segundo abordaram, é um ser que faz parte de um meio e que a odontologia pode e deve propiciar-lhe melhor qualidade de vida.

A afirmação “Com certeza. Não dá para separar o indivíduo do meio em que ele vive e cuidar apenas dos dentes” (S-23) converge com a posição apontada por Chaves (1998), que diz ser a saúde parte integrante do bem-estar social. Importante ressaltar que essa visão vai ao encontro com o que as DCNGO (BRASIL, 2002) pedem, ou seja, pautar a formação do cirurgião-dentista em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio. Dessa forma, ver o paciente como um ser humano que tem necessidade de saúde bucal é diferente de ver uma saúde bucal deficiente que tem ao redor de si um ser humano. Reitera-se, como já citado anteriormente, que, segundo a OMS, saúde é o completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças.

Também com o mesmo número de respondentes, ou seja, seis (23,1%), trouxeram como comentários que essa integração favoreceria e oportunizaria que os docentes dos cursos de odontologia agregassem, a sua formação inicial, uma visão mais humana e menos técnica da odontologia, com momentos dedicados à formação continuada. Nuto *et al* (2006) nos dizem que a busca por uma odontologia de qualidade passa pela formação humanista, e é nesse sentido que a aproximação com as áreas de humanas e sociais contribuiria para uma igual valoração do homem e da técnica.

Ao tratar dos atos procedimentais da odontologia, não se está adjetivando-os como não importantes ou desnecessários para prática do cirurgião-dentista. Mas, defende-se a humanização da abordagem técnica. O aprimoramento técnico é necessário e fundamental, mas não pode prescindir de um igual aprimoramento da relação e visão humana e social

A formação do docente dos cursos de odontologia e dos graduandos deve perpassar pela preparação pedagógica dos primeiros e técnica de ambos. Segundo Madeira (2011, p.108), as abordagens e textos pedagógicos “não têm abarcado, especificamente, o trabalho psicomotor básico, dos primeiros anos, e aplicado, da fase profissionalizante, dos cursos biológicos e da saúde”.

A aula prática que busca apresentar conteúdos e ainda burilar habilidades é um momento impar do ensino onde se aproximam professores e alunos, onde a relação permite uma vinculação que favoreça a empatia e a troca possibilitando uma mediação mais condizente com a função docente e com a formação do aluno.

De acordo com Costa (2002), o professor deve, numa aula onde se busca aprimorar habilidades técnicas, não colocar o aluno simplesmente para fazer algo, mas fazer com que ele entenda o porquê fez, por meio de análises, reflexões e revendo os próprios erros e equívocos.

A junção entre teoria e prática é fundamental, pois no movimento entre idas e vindas dessas duas facetas do processo ensino-aprendizagem vai-se construindo e reconstruindo o conhecimento (DEMO, 2002). E é nesse trabalho de entender o que e o porquê que se abre espaço para humanizar a técnica. Será visto que o porquê transcende o protocolo sugerido para utilização de materiais e procedimentos orientados, mas encontra-se transversalmente entre equipamentos, materiais e técnicas, o ser humano para o qual todo esse compêndio foi elaborado, criado e aprimorado. Nesse sentido, o aprimoramento de habilidades técnicas faz parte do bom e humano atendimento à sociedade para a qual a profissão presta seus serviços. Basta agregar a ele a valoração da sociedade para a qual se presta o serviço odontológico.

Durante os momentos de aprimoramento técnico, quando se busca qualificar tecnicamente o aluno sem olvidar a humanização desse ato, “o professor vivencia uma posição de mediador muito mais do que de instrutor” (MADEIRA, 2011, p. 110). É com esse raciocínio que as áreas humanas e sociais em muito agregariam aos conhecimentos já bem trabalhados nas ciências biológicas, ou seja, unir a uma visão biológica consolidada uma abordagem humana como sendo o motivo maior para o aprimoramento de técnicas e procedimentos.

Certamente essa integração entre as áreas humanas, sociais e biológicas, para ser implantada nos cursos de graduação e não apenas em cursos direcionados para a formação continuada oferecidos pela Ifes – como discutido na questão anterior – passaria pela readequação dos currículos, incluindo o currículo oculto que, segundo Masella (2006), é a interação entre o corpo docente e os alunos em ambientes externos à sala de aula. A noção da importância dessa aproximação para culminar numa efetiva integração deve necessariamente perpassar por discussões e reflexões entre os professores hoje atuantes. Num segundo momento, a prazo certamente não curto, ser introduzido nos currículos de forma realmente integrada e não como comumente acontece de apenas se reorganizar grades horárias sem a efetiva integração entre as disciplinas como afirma Azevedo (2008). Essa reelaboração não acontecerá de forma simples e fácil, pois encontrará, inicialmente, resistência em profissionais formados no modelo flexneriano, que hoje são os docentes que discutem e avaliam as possíveis e viáveis mudanças e adequações curriculares. Assim, essa integração, mesmo que paulatina, em muito ajudaria numa ampliação da visão do docente sobre sua função enquanto professor.

Numa visão de formação ainda mais arrojada no sentido de se construir um ser para a sociedade, um cidadão para o mundo globalizado onde as noções de homem, de mundo e de educação possam estar claras e colaborando para reconstrução de um mundo mais

humanizado e sustentável, essa integração poderia ser expandida para todas as áreas. E é essa a posição que três (11,5%) professores comentaram. Afirmaram que, sendo útil para a formação do ser como um todo, visando uma sociedade mais justa e humanizada, todos os cursos de graduação – olhando num mesmo sentido – permitiriam a construção de uma sociedade futura mais preparada para o “con-viver”.

Dos professores participantes que responderam sim, apenas dois (7,7%) acreditam que seria importante a integração apontada, mas com ênfase na prática clínica da odontologia. Infere-se que, no entendimento deles, é importante humanizar a odontologia, mas discordam em tirar a ênfase da técnica. Isso apenas reforça a visão de Haddad e Morita (2006) quando dizem que a formação na odontologia ainda é flexneriana, apesar de documentos reguladores pedirem uma reformulação nessa visão da prática e formação para a atividade dos cirurgiões-dentistas. Se foram formados assim, desconstruir a visão que possuem da odontologia não é algo tão simples. Implica em reelaborar valores, conceitos e práticas. Essa difícil arte de reelaborar-se perpassa por outros valores, entre eles o da afetividade na docência.

Esse tema foi trazido na sexta frase segue: *É possível desenvolver uma docência com afetividade? Em sua opinião, de que forma?* Em resposta a essa pergunta, apenas um docente dos 26 disse apenas que sim sem dar sua opinião sobre como tal ato se desenvolveria. Os demais trouxeram algum comentário.

Dos professores que se posicionaram sobre como desenvolver uma docência com afetividade, um (3,6%) disse não ter opinião formada. Considerando essa colocação, somaram-se 28 possibilidades apontadas pelos docentes cirurgiões-dentistas, permitindo notar que um mesmo profissional abordou mais de uma forma ao responder a pergunta. Das que mais foram apresentadas, duas respostas apareceram seis (21,4%) vezes. Foram elas: “com empatia” e “gostando do que se faz”. Nota-se que essas duas respostas mais vezes percebidas, entrelaçam e se comunicam. O fato de gostar do que se faz, abraça a vontade de fazer cada vez melhor. Para que se consiga otimizar suas ações, é base a reflexão na ação. E apenas tem-se estímulo para refletir continuamente em suas ações objetivando crescimento quando se gosta do que se faz, o que é comprovado pela resposta:

Creio que sim. Quando o professor gosta e acredita no que ensina, compreende as limitações dos alunos e dispõe de técnicas para motivá-los, se propõe a superar as dificuldades e não se abater diante delas. (S-7)

Madeira (2008) mostra que os alunos também valorizam o professor que gosta do que faz. Caso contrário, quando a satisfação pela atividade profissional não existe, até pode-se ter,

no início, um ímpeto de agir buscando melhorias. No entanto, tal atitude estará muito mais embasada numa empolgação passageira do que no prazer de fazer melhor.

Em outras repostas, os docentes afirmaram que sem o *respeito mútuo* (duas respostas – 7,1%) não se consegue *criar um vínculo* (uma resposta – 3,6%) que permita uma aproximação dos alunos que, em síntese, é a essência da empatia. Não se consegue colocar no lugar do outro se não se tem afeto e não se identifica com ele, se não se reconhece as necessidades e direitos do outro, se o outro ainda não existe afetivamente e de fato para nós.

Conseguida essa aproximação, torna-se mais fácil *atuar como mediador ou facilitador* (duas repostas – 7,1%) no processo de ensino-aprendizagem. Somando a isso uma bagagem pessoal do professor possibilitada pelo *desenvolvimento de conteúdos internos de humanização* (uma resposta – 3,6%), passando a ter *o aluno como foco do trabalho docente* (uma resposta – 3,6%), a empatia é então viabilizada. Dificilmente alguém consegue entender as deficiências e limitações do próximo sem horizontalizar a relação entre ambos. A percepção dessa necessidade já foi apontada anteriormente pelos docentes quando na valoração atribuída à décima frase (*Horizontalizar a relação professor-aluno-paciente*) da Fase 1, parte 2 subitem “Inter-relacionamento”. Nesse anterior momento da pesquisa agora recapturado, 66,6% das respostas valoraram em importante ou muito importante horizontalizar a relação professor-aluno.

*Conhecer as próprias limitações* (uma resposta – 3,6%) e possibilidades favorece, no ato das reflexões e análises íntimas, um redirecionamento do alvo para buscar, corrigir e avançar. Dessa forma, convivendo aprende-se e ensina-se quando se aprende. Assim, novamente cita-se Freire (1996, p.23) quando diz que “formando, nos formamos e re-formamos (sic) ao mesmo tempo”. Isto só é possível com a empatia viva e vivida.

Machado (2004 e 2009) também converge com esse pensamento quando traz, como atribuição docente, sensibilizar o aluno para o que se considera relevante e aproveitar o conhecimento que ele já dispõe e, assim, mapear relevâncias. E para tanto, como sensibilizar, mapear e aproveitar o que o aluno já possui com uma distância hierarquizadora? A empatia horizontalizada equaciona essa situação.

Divergindo do até aqui apresentado como respostas, dois (7,1%) docentes disseram que apenas se consegue docência com afetividade se houver a vocação para a profissão-professor. Volta-se aqui a uma das repostas trazidas na primeira frase desta Fase 2 (*A que você atribui fatos positivos frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?*) cuja resposta foi a “vocação”.

A ausência de uma visão profissional da docência permite acreditar que a vocação seja a base de algumas atitudes e atividades concernentes à profissão-professor. Certamente, existem indivíduos com maior facilidade para determinadas práticas, o que de forma alguma lhes dá maior capacidade para realizá-las. Aqueles que não as possuem, podem, com dedicação e conhecimentos, solucionar as deficiências e superar os “vocacionados”.

Ainda com respostas que não seguem o mesmo sentido das primeiras aqui expostas para essa sexta frase, um (3,6%) docente disse que a segurança em transmitir conhecimentos seria a base para se desenvolver a docência de forma afetiva, e outro (um respondente – 3,6%) disse que induzir o aluno a perceber seus próprios erros seria a forma adequada para tal intento.

A noção tradicionalmente utilizada da transmissão do conhecimento volta a aparecer aqui repetindo o observado na primeira frase (*A função do professor como transmissor do conhecimento*) da Fase 1 desta pesquisa, em sua parte 2, subitem “Concepções de docência universitária”. Valorando essa frase, 85,5% dos professores que a analisaram disseram ser importante ou muito importante o docente transmitir o conhecimento. Reiterando o dito antes, percebe-se a arraigada concepção da transmissão, onde o aluno é passivo e o docente o principal agente e único responsável pelo processo ensino-aprendizagem: “O aluno para aprender precisa sentir segurança no professor. Precisa também, perceber o quanto o professor está seguro em transmitir o conhecimento” (S-22).

Como última abordagem apresentada em comentários para essa resposta, apareceu a *afetividade com hierarquia, mantendo certos limites*. Nota-se a preocupação em manter a posição de superioridade que socialmente é atribuída ao professor. Existe uma confusão entre afetividade na docência, horizontalização das relações e perda do respeito. Pode-se atuar na docência com afetividade, sem autoritarismo, mantendo o respeito. Não se respeita pelo título que se carrega, mas pelos exemplos que se planta no dia a dia. Um indivíduo conhecido como professor cujas atitudes não condizem com esse título, não consegue manter, por muito tempo, o respeito dos alunos e até de seus pares. Já aquele que age como professor, nutre o respeito de todos e só assim perpetuará, sem perder sua autoridade de docente, a afetividade e o respeito na prática cotidiana da profissão-professor.

Recordando Freire (2007), é preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Num convívio onde a confiança, o respeito, a vontade de crescer e a humanização das relações são os alicerces do convívio, a horizontalização e a afetividade nascem, sem esforço, na prática docente.

Como sétima e última frase a ser analisada, sugeriu-se: *Frente as metodologias de ensino utilizadas em sala no curso de Odontologia, qual a que mais prevalece? Justifique.* Dos 26 professores que responderam a essa pergunta, 24 (92,4%) afirmaram ser a metodologia expositiva a mais utilizada em sala de aula. Num estudo realizado por Rozendo e Casagrande (1999), onde foi perguntado para professores da área de saúde qual a metodologia de ensino mais utilizada por eles, 86,2% disseram ser a aula expositiva, o que converge com os dados que encontra-se nesta pesquisa. A metodologia expositiva, convém recordar, é apenas uma das técnicas apresentadas por Masetto (2003) e Madeira (2008) para abordagem de conteúdos.

A estratégia da aula expositiva tem suas indicações de acordo com os objetivos almejados e o conteúdo a ser trabalhado. Na área de saúde, um dos motivos que faz com que os recém-docentes já iniciem sua carreira apenas enxergando essa técnica de aula, também conhecida na área de saúde como aula teórica (MADEIRA, 2008), é o fato de terem sido assim formados durante a graduação e ainda desconhecerem a existência de novas técnicas pelo distanciamento que vige entre as áreas pedagógica e da saúde.

De longe, a tradicional exposição oral, com slides. Aprendemos assim, e assim vamos ensinando. Não sabemos usar e não temos um repertório muito rico de estratégias. E, mesmo conhecendo, pouco ousamos experimentar. Por insegurança, porque os colegas acham que é invencionice, porque os alunos resistem a mudanças que os façam pensar um pouco mais. (S-21)

Além disso, numa tradicionalidade onde o professor é o centro da aula, o detentor do conhecimento a ser transmitido ao passivo aluno, onde a educação bancária (FREIRE, 1987) é a regra de conduta a ser copiada e seguida pelos neófitos docentes, a aula expositiva permite, ao tecnicamente eficiente professor, albergar, num mesmo tempo de aula, uma grande quantidade de conteúdos e ainda mostrar sua competência como cirurgião-dentista.

Outro ponto a ser observado é que, com esse método de trabalho, consegue-se melhor manter o controle comportamental de uma sala de aula cada vez mais cheia de alunos, o que acaba por massificar o ensino, olhando as turmas como um corpo homogêneo formada por indivíduos heterogêneos, o que se pode adjetivar como catarata do ensino. Não se busca o qualitativo nos formandos, mas o quantitativo de formandos.

Aulas teóricas. Acredito que falta-nos criatividade e conhecimento para aplicar o que aprendemos e sabemos que é mais eficiente para muitos alunos. Em salas de 70 alunos nos curvamos ao mais fácil: aula expositiva. (S-4)

Um (3,8%) dos professores abordou o que seria o ideal do processo ensino-aprendizagem, não discorrendo sobre “o que acontece” como foi perguntado, não respondendo, assim, a indagação feita. Por fim, um (3,8%) outro docente afirmou que, em sua atividade cotidiana, seminários e grupos de discussão são as técnicas mais utilizadas.

Comumente, na área de saúde, entende-se como seminários a apresentação e discussão de artigos ou casos clínicos. O envolvimento com pesquisas, obtendo seus resultados e então levando-os para o grupo conhecer e discuti-los, o que constituiria um seminário completo, não é a realidade. Uma das explicações para isso é a falta de tempo para se envolver com uma atividade que seria de longa duração existindo tantas outras disciplinas e conteúdos a serem apresentados e abordados no decorrer do curso.

Percebe-se que existe um desconhecimento teórico e prático de outras estratégias de ensino. Não são utilizadas por desconhecimento, ou ainda por insegurança, já que não as possuem sistematizadas em sua formação docente.

De todos os professores que responderam ser a aula expositiva a mais utilizada, sete disseram que utilizam ainda aula prática e um, seminários.

Num curso como o de odontologia, onde as habilidades procedimentais são tão relevantes para a adequada realização das técnicas operatórias, o envolvimento com as atividades práticas é, sem dúvida, importante. O equívoco aparece quando passa-se a dar à técnica mais atenção que à formação integral do aluno, à humanização do atendimento, como se o bem executar fosse o suficiente para se formar um cirurgião-dentista. E é essa crença que foi apresentada como valoração atribuída à sexta frase (*O bom cirurgião-dentista é o que domina bem as técnicas*) da Fase 1 desta pesquisa em sua parte 2 no primeiro subitem “Concepções de docência universitária”, quando 54% dos respondentes disseram ser importante ou muito importante.

A prática na odontologia não é a odontologia. E isso fica claro quando, na formação do acadêmico, busca-se um indivíduo com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde (BRASIL, 2002).

Finalizando o instrumento de pesquisa em sua Fase 2, abriu-se um espaço para comentários caso o participante achasse necessário. Dezesesseis (61,5%) docentes fizeram algum comentário. Deles, sete (43,7%) fizeram suas observações para incentivar e parabenizar o trabalho nessa linha de docência universitária voltada para o curso de odontologia. Outros nove (56,3%) abordaram a necessidade de reciclagem dos professores, a falta de respeito entre os colegas, a importância de disciplinas como a Metodologia do Ensino



Superior nos cursos de pós-graduação, o excesso de pesquisas na graduação e na pós-graduação e a importância de se colocar o ser humano acima dos números.

As pedras do caminho já começam a aparecer. Basta agora saber como retirá-las ou bem aproveitá-las para o crescimento docente.

Com o objetivo de verificar se as observações realizadas, por meio da análise estatística de porcentagem, seriam confirmadas por um valor de  $p < 0,05$ , utilizou-se o teste binominal para duas amostras independentes para analisar estatisticamente a diferença de proporção entre duas amostras de respostas obtidas, aplicando-o as Fases 1 e 2.

A diferença, estatisticamente significativa, encontrada não só qualifica as diferenças em percentuais, outro tipo de abordagem estatística antes apresentada, como vem ratificar e referendar algumas das posições trazidas pelos voluntários participantes, quando mostra que, além de diferenças percentuais ainda agregam um valor de  $p < 0,05$  (anexos 13 e 17).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do trabalho, após a fundamentação teórica, coleta e análise dos dados, busca-se responder aos objetivos propostos: “investigar , estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em odontologia e que atuam em cursos de odontologia, possuem frente à sua prática docente no ensino superior; sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente por meio das categorias de estudo docência universitária, inter-relacionamentos e metodologias de ensino”. Partiu-se, portanto, de três problemas básicos:

- 1- Quais são os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação em odontologia possuem frente à sua prática docente em cursos de odontologia?

É predominante na prática do professor cirurgião-dentista, que atua nos cursos de odontologia, a concepção de transmissão do conhecimento. A ausência de contato com conceitos como construção de conhecimentos e processo de ensino e de aprendizagem, explicam esse cristalizado conceito da transmissibilidade.

A noção de que o professor não é a fonte do conhecimento já aparece, mas é alguém que tem a função de orientar alunos em seu processo de formação profissional. Mediar e orientar são verbos que, apesar de poder-se dar interpretações a essas palavras parecidas, comumente são utilizados como ações bem diferentes. Nota-se que, orienta-se quando determina-se o caminho a ser percorrido. Media-se quando permite-se que o aluno se construa conforme suas elaborações individuais. Em um ato, o professor determina, no outro, ele é um facilitador no processo. Mediar a construção de um conhecimento é algo ainda incomum na atividade do professor cirurgião-dentista. Orientar alunos é bem mais frequente.

Acredita-se no dom para a docência, pois muitos dos professores considerados bons por seus pares o são, devido ao dom que possuem para as aulas. Ter uma forma metódica, sequenciada e lógica para expor um conteúdo seria um dom para dar aulas. Se ninguém ensinou, aprendeu sozinho ou tem o dom.

Os professores cirurgiões-dentistas embasam sua prática docente predominantemente em saberes experienciais próprios ou de terceiros, sejam eles seus anteriores professores ou atuais pares, mais antigos na atividade. Não possuem conhecimentos pedagógicos

sistematizados, com exceção daqueles que participaram de disciplinas voltadas para a área de educação em cursos *stricto sensu* ou atividades institucionais.

Apesar da ausência de formação para a profissão-professor, por parte dos cirurgiões-dentistas, existe a consciência dessa carência e uma constante tentativa de melhor desempenhar a atividade dentro das limitações pedagógicas existentes. A busca por uma docência, onde o egresso seja melhor formado, está na preocupação, nas discussões e elaborações desses professores.

Essa busca é inferida devido ao número de professores participantes da pesquisa como voluntários que possuem o título de mestre ou de doutor, sendo que nesses cursos espera-se uma preparação para a docência.

Não se vê mais o autoritarismo docente como algo necessário e a hierarquia como parte integrante do “ser professor”, mas como um empecilho ao bom desenvolvimento da atividade docente. Percebe-se com isto que os equívocos identificados pelos docentes cirurgiões-dentistas e que podem ser equacionados com os conceitos que adquiriram durante sua vida de professores, assim o são. Mas, aqueles que dependem de uma formação sistematizada, apesar de já inquietarem, permanecem presentes nas práticas e conceitos do docente.

A experiência dos anos na atividade docente e o contato com os pares ainda são os responsáveis pela maior quantidade de conhecimentos relacionados à docência que os professores analisados possuem.

2- Quais as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente?

Na relação estabelecida entre docentes, aparece o sentido de colaboração, não sendo sempre frequente essa prática. A ideia de que se aprende fazendo ainda vige e, assim, torna-se desnecessário qualquer preparação para ser professor. Alguns professores cirurgiões-dentistas já se veem como tal. Mas, ainda é significativa a noção de que o trabalho docente é secundário em sua organização profissional do dia a dia. Antes de ser professor se é cirurgião-dentista. Paulatinamente, essas posições têm sofrido alterações. Não que o cirurgião-dentista docente deva deixar de ver-se como tal, mas é necessário que se enxergue como professor que é.

Não se vê como relevante seguir a maneira dos professores mais experientes apresentar os conteúdos. Mas, por ausência de informações e conhecimentos, numa falta do saber como proceder, segue-se quem já e como o fez. Conscientemente ou não, a prática docente é repassada entre os pares. Uns observam os outros, agregam o que acreditam ser

válido, modificam detalhes e assim se constroem sendo diferentes em pequenas partes, mas iguais no modo geral de atuar.

Existe, atualmente, a preocupação das Ifes em oferecer cursos que permitam uma formação continuada a docentes. Mas, em repostas obtidas nesta pesquisa, nota-se que o percentual de participantes é pequeno. Ações que trouxessem um significado a esses conhecimentos redundariam numa participação docente mais expressiva. Não se considera necessário uma preparação para uma atividade que já se exerce. O fato de não saber o quanto e o que lhes falta para otimizar a atividade docente, autoriza tal pensamento.

Mesmo diante das oportunidades que aparecem nesses momentos para somar informações pedagógicas à atividade docente, a preferência por seguir modelos preexistentes ainda prevalece.

- 3- Qual a importância atribuída por esses professores, cirurgiões-dentistas que atuam em cursos de graduação em odontologia das universidades federais no Brasil, as categorias: docência universitária, inter-relacionamentos e metodologias de ensino?

Ao analisar a categoria “Concepções de docência universitária”, observa-se que, ao investigar a prática do cirurgião-dentista enquanto professor dos cursos de graduação em odontologia a nós apresentada pelos dados coletados nos instrumentos de pesquisa deste trabalho, existe ainda, entre os docentes participantes, uma forte tendência em reproduzir a maneira com que foram “ensinados”, ou seja, a crença de que o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem e a importância do número de publicações. No entanto, tais concepções começam a apresentar brecha e trincas. Por essas frestas, tem adentrado algumas informações, terminologias, conceitos ou valores relacionados diretamente às disciplinas da área de educação e que, assim, discretamente aparecem nas práticas dos docentes cirurgiões-dentistas. Essas ações, já percebidas, resultam de inquietações diante do reconhecimento de alguns professores de que a atividade docente praticada pode ser melhor desempenhada. A dificuldade em mergulhar no mundo da pedagogia, diante do fato de já serem professores concursados, parece estar na necessidade de reorganizar ou até reconstruir sua prática docente.

Conceitos como os de construção e transmissão do conhecimento, processo ensino-aprendizagem, seres inacabados/inconclusos, entre outros comumente utilizados e relacionados a definições da área de humanas, são vagos, não têm sentido ou se apresentam de forma incompleta ou até equivocada. Terminologias próprias da docência e que tratam de conceitos qualitativos, não palpáveis como os antes expostos, não fazem parte da rotina dos professores cirurgiões-dentistas.

Por algumas respostas atribuídas às questões do instrumento de pesquisa, observa-se que existem professores que já buscam qualificação para a docência em cursos *stricto sensu* da área da educação.

Percebe-se que os cursos de mestrado e doutorado não cumprem a função de qualificar o professor universitário para a docência. Cirurgiões-dentistas, que participaram desta pesquisa, chegaram a afirmar que nada sabem sobre docência apesar de já terem o título de doutor. A lacuna que deveria ser preenchida por esses cursos ainda existe.

De acordo com o Programa Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, publicado em 2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do governo federal, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os Estados da federação, tendo como atribuição principal o financiamento desses cursos. Quanto aos seus objetivos, dentre vários, cita a formação de recursos humanos de alto nível. Em seus critérios de avaliação, acanhadamente fala em formação acadêmica, sendo exaustiva, detalhista e minuciosa as especificações sobre a cobrança por pesquisas.

Infere-se que a formação de alto nível relaciona-se com a produção intelectual, pois a avaliação trienal e o conceito recebido pelos programas estão diretamente relacionados ao número e impacto das publicações dos professores, não considerando a formação continuada que os alunos desses cursos possam estar recebendo. Assim, com cobranças desvinculadas à necessária formação continuada, persiste o vazio entre a qualificação para a atividade docente e os cursos de mestrado e doutorado.

Na categoria “Metodologia de ensino”, vê-se que, mesmo sendo a aula expositiva a estratégia de ensino mais utilizada, os respondentes deste trabalho mostraram ter consciência de que existem outras formas de trabalhar conteúdos. Apesar disso, não o fazem. Infere-se, portanto, que esse comportamento se dê por desconfiar da eficácia de outras metodologia de ensino, por desconhecer como implementá-las, pela dificuldade em atribuir grau de importância a diferentes conteúdos buscando selecionar os necessários para serem trabalhados naquele momento, por dificuldades curriculares e pelo modelo vigente onde, muitas vezes, se trabalha com turmas formadas por grande número de alunos. Dessa forma, a aula expositiva é a mais segura, pois já se conhece bem como trabalhá-la, conseguindo abranger uma grande quantidade de assuntos sem precisar preterir nenhum e atuando em grandes turmas num mesmo momento de aula.

Sobre a categoria “Inter-relacionamentos”, percebe-se que a relação professor-aluno-paciente não diferente das outras categorias pesquisadas, também demonstrou já ser motivo

de inquietação. Como conciliar ensino com afetividade sem perder a autoridade ainda é uma incógnita. Percebe-se pelas respostas que já aparece nos docentes pesquisados a ciência de que a aproximação aos alunos, o conhecimento maior de suas limitações individuais, um vínculo de confiança criado na relação entre ambos, favorece a empatia e que, a partir deste ponto, mediar o crescimento desses alunos torna-se mais eficiente. Qual o processo para que se chegue a esse modo de trabalhar a profissão-professor é que ainda não está claro para os docentes participantes da pesquisa.

No que tange à visão do atendimento ao paciente, crê-se que o bom cirurgião-dentista é o que domina bem as técnicas. Mas, não restringindo apenas a essa preparação procedimental, existe uma preocupação em horizontalizar as relações professor-aluno-paciente. Com isso, percebe-se que a humanização da técnica é uma preocupação de alguns cirurgiões-dentistas enquanto professores. Nessa forma de pensar está se dando ao paciente um valor humano não menor que a qualificação para uma boa execução técnica. Conscientes de que as técnicas são feitas para melhorar a vida dos indivíduos, eles não podem desaparecer diante das técnicas.

Tais análises e respostas, antes apresentadas na forma de percentuais, foram referendadas pela análise estatística do teste binominal para duas amostras independentes (Anexos 13 e 17).

A preocupação em busca de uma maior preparação para a docência na prática do cirurgião-dentista, professor dos cursos de graduação em odontologia, já aparece em algumas repostas. Implantá-las no todo é uma construção a ser desenvolvida.

Sabe-se que os alunos são diferentes em suas carências e necessidades, são heterogêneos, mas não se sabe como trabalhar com suas diferenças. Não se tem teorizado os conceitos das possíveis diferenças e suas abordagens. Como não se consegue denominar o que não se conhece, também não se define ou conceitua tais situações. Quando não se sabe o que se procura não se reconhece quando encontra.

A aproximação das áreas do conhecimento voltadas para sociologia e ensino de áreas da saúde certamente contribuiria para equacionar problemas pedagógicos vigentes e instigar inquietações que timidamente já aparecem. Como essa pesquisa foi realizada em âmbito nacional, percebe-se que tais angústias não correspondem a situações isoladas, mas disseminadas por todo Brasil. Não atingiram todos os docentes participantes, mas surgem como discreta chama com potencial para iluminar e alertar os pares.

Talvez, a longo prazo, disciplinas da área de educação sendo ofertadas de forma a fazer parte das atividades obrigatórias – nos meses de período probatório para concursados

para a carreira de docente – favoreceria a aproximação entre essa e as várias outras áreas do conhecimento.

Ler é mais difícil que escrever. Ao ler, para que se consiga interpretar de forma eficaz o que o autor de cada texto quer expressar, necessita-se adentrar seu mundo, seus valores, conceitos, crenças e contexto sociocultural em que vive ou viveu, decodificando assim, de maneira correta, o escrito. Dessa forma, para que professores cirurgiões-dentistas adentrem ao mundo de uma docência sistematizada, conceitos e valores da área de educação devem compor o mínimo necessário para um mergulho inicial nesse “novo” mundo.

Crê-se que, com a divulgação deste trabalho, consiga-se estimular reflexões nos docentes universitários cirurgiões-dentistas. Assim, pelo menos aqueles que estejam atuando na área, caso queiram e achem necessário, possam trabalhar a si próprios para construir, dentro de suas crenças e práticas, a figura de imprescindível importância para a odontologia, que é a do professor cirurgião-dentista.



## REFERÊNCIAS

ABENO – Associação Brasileira de Ensino Odontológico. Site [www.abeno.ogr.br](http://www.abeno.ogr.br) acessado em 15/08/2011.

ABREU, Maria Célia de; MASETTO Marcos Tarciso. **O professor em aula**. 8 ed. MG editores. São Paulo – SP, 1990. ISBN: 85-7255-005-4.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: **Etnografia na prática escolar**. Campinas. Papirus, 1995. ISBN: 8530803760.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: **Caderno CEDES**. Vol. 18, n43. Campinas, dez 1997. ISSN: 0101-3262.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Caderno de pesquisa**. UFSC, Florianópolis, 2001. ISSN: 1984-8951

ARAÚJO, Maria Ercília. **Educação superior em odontologia na perspectiva das políticas públicas de saúde**. 2004. 238 p. Tese (Livre-Docência em saúde coletiva em odontologia) – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ARCIERI, R.M.; SALIBA, N. A. Perfil profissional do professor cirurgião-dentista da Faculdade de Odontologia do Campus de Araçatuba da Unesp – 1998. **Revista de odontologia da Unesp**. v. 33, n.2, p. 53-8, 2004. ISSN: 1807-2577.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens** (sic). Petrópolis: Vozes, 2000. ISBN: 85-326-2407-3

AZEVEDO, Andréa Mara de Oliveira. **A formação docente em odontologia: um processo curricular em construção**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George & ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis : Vozes, 2005, ISBN: 85-326-2727-7

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto Editora Ltda., Porto – Portugal, 1995. ISBN: 972-0-34114-9.

BRASIL. Ministério da Educação. **A reforma universitária e as reformas curriculares** [mimeo]. Oficina pedagógica da pró-reitoria de graduação – Prograd/UFRN; 1970.

\_\_\_\_\_ **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_ Ministério da Saúde. **Lei Orgânica da Saúde**. Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990. 2 ed. Brasília, DF: Assessoria de Comunicação Social, 1991. 19p.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação . **Leis das diretrizes e bases da educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em farmácia e odontologia**. Parecer CNE/CES nº 1.300/01, aprovado em 6 de novembro de 2001. Disponível em: URL: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 3/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em odontologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em farmácia e odontologia**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; 2002.

\_\_\_\_\_ Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – **Pró-Saúde**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF. Capes, 2010. ISBN: 978-85-88468-15-3.

CAPELO, Fernanda de Mendonça. Aprendizagem centrada na pessoa: contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. **Revista de estudos rogerianos. A pessoa como centro**, n. 05, Lisboa, Portugal. Associação Portuguesa de Psicoterapia Centrada na Pessoa e de Counselling, 2000. ISSN: 0874-0070.

CARVALHO, Antônio Carlos Perri. Ação docente. Editorial, **Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico**. v. 5, n.1, p.3, jan/ jul. 2005. ISSN:1679-5954

CASTANHO Maria Eugênia. Professores de ensino superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação** 2002; 6 (10):51-62. ISSN: 1414-3283

CAUMO, Teodósio. **O que os novos tempos exigem do professor universitário**.

In: Revista Educação. Porto Alegre, ano XX, nº 32, p. 97-116,1997.

CECCIM Ricardo Burg, FEUERWERKER Laura Camargo Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Caderno de Saúde Pública**, 2004;20(5):1400-10. ISSN 0102-311X

Conselho Federal de Odontologia – CFO – Consolidação das normas para procedimentos nos conselhos de odontologia. Atualizado em março de 2011 - Disponível no site [www.cfo.ogr.br](http://www.cfo.ogr.br) em 28/3/2011.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. In: **Caderno de pesquisa**. São Paulo, mar 2003. ISSN: 0100-1574.

CHAVES, Mario M. **Complexidade e transdisciplinaridade: uma abordagem multidimensional do setor de saúde**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1998.

(<http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/Chaves.pdf> acesso em 23/05/2011)

CHATEAU, Jean. **Os grande pedagogistas**. Companhia editora nacional. São Paulo, 1978.

CICILLINI, Graça Aparecida; BARAÚNA, Silvana Malusá. **Formação docente**. Uberlândia: Edufu, 2006. ISBN: 978-85-7078-122-2.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** – reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento, 2000.84p.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** – reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. São Paulo. Cortez, 2006. ISBN: 85-249-0868-8

COSTA, Ana Rita Firmino. A ação docente numa perspectiva construtivista. In: KULLOK, Máisa Gomes Brandão (Org.), **Relação professor-aluno: contribuição prática pedagógica**. Edufal. Maceió, 2002. ISBN: 85-7177-122-7,

COSTA, Iris Costa Clara ; UNFER, Beatriz. ; OLIVEIRA, Angelo Giuseppe Roncalli da Costa ; ARCIERI, Rogério Moreira ; SALIBA, Nemre Adas. ; MOIMAZ, Suzely Adas Saliba . Integração universidade-comunidade: análise das atividades extra-murais em odontologia nas universidades brasileiras. **Revista do Conselho Regional de Odontologia de MG**, Belo Horizonte - MG, v. 6, n. 3, p. 146-153, 2000. ISSN 1413-3326

COSTA Nice Maria da Silva Campos. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? **Revista Brasileira de Educação Médica**. 2007; vol. 31n.1, p.21-30. ISSN 0100-5502

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez. 10<sup>a</sup> ed. ISBN: 85- 249-0673-1

DEMO, Pedro. Qualidade docente e superação do fracasso escolar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.) **Desatando os nós da formação docente**. Mediação. Porto Alegre, 2002. ISBN: 8587063685.

DePAOLA, Dominick . P.; SLAVKIN, Harold C. Reforming dental health professions education: a white paper. **Journal of Dental Education**, Washington, v.68, n.11, Nov. 2004. ISSN: 1930-7837

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface comunicação, saúde, educação**. Vol. 5, n9, Botucatu, agosto 2001. ISSN: 1414-3283

FERNANDES NETO, Alfredo Júlio. **A evolução dos cursos de odontologia no Brasil**, 2003. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>;

FERNANDES NETO, Alfredo Júlio; PERRI DE CARVALHO, Antônio César; MORITA, Maria Celeste; KRIGER, Leo; TOLEDO, Orlando Airton. A trajetória dos cursos de odontologia no Brasil. In: HADDAD, Ana Estela (Org). **A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991 – 2004**. Brasília, INEP / MEC, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2ª ed, Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro – RJ. 1986. ISBN: 85-209-0411-4.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. ISBN: 85-219-0374-X

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra editora. 1987. ISBN: 85-775-301-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 35ª ed. ISBN: 987-85-7753-015-1

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz e terra. 35ed. São Paulo, 2007. ISBN: 978-85-7753-015-1

FREIRE, Paulo. ; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. ISBN: 85-219-0290-5

FREITAS, Sérgio Fernando Torres. **História social da cárie dentária.** Bauru: EDUSC, 2001. p.30-43. ISBN: 8574600962

FREITAS, Valéria da Penha; CARVALHO, Raquel Baroni de; GOMES, Maria José; FIGUEIREDO, Márcia Caçado; SILVA, Daniel Demétrio Faustino. Mudança no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. In: **Revista da Faculdade de Odontologia do Rio Grande do Sul**, v. 14, n. 2, p. 163-167, maio/agosto 2009, ISBN: 05661854.

GIORDAN, A. **Aprender!** Paris, Editora Belin, 1998. ISSN-ISBN: 2-7011-2456-5.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro, 6 ed, Record, 2002. ISBN: 85-01-04965-4.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: Esta é a questão? In: **Psicologia: teoria e pesquisa.** Mai-Ago, UNB, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. 2006. ISSN: 0102-3772.

GUTIERREZ, Diana Dóris, Domenech. **Esferas de influência nos currículos de odontologia das universidades públicas do Estado de São Paulo.** 2008. 152 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

HADDAD Ana Estela, MORITA Maria Celeste. O ensino da odontologia e as políticas de saúde e de educação. In: CARVALHO Antônio César Perri, KRIGER Leo. **Educação odontológica.** São Paulo: Artes Médicas; 2006. cap. 11. p. 105-17. ISBN: 85-367-0051-3

HOSLE, Vittorio. The thrid world as a philosophical problem. In: **Revista da pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul**. Vértas. Vol. 37, n 146, Rio Grande do Sul, 1992. ISSN: 0042-3955.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. ISBN: 85-249-0764-9

JUNQUEIRA Simone Rennó. PANUTTI Cláudio Mendes, RODE Sigmar de Melo. **Oral health in Brazil – Part I: public oral health policies**. Brazilian Oral Research 2008, v.22, n1, p. 8-17. ISSN 1806-8324

JUNQUEIRA, Cilene Rennó. **A atenção à pessoa humana – paciente e aluno – no âmbito da formação em odontologia: o papel do docente, da reestruturação curricular e da bioética**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Odontologia de São Paulo. São Paulo – SP, 2009.

JUNQUEIRA Cilene Rennó, PUPLAKSIS Nelita de Vecchio, RAMOS Dalton Luiz de Paula. O ensino da Bioética. In: Ramos Dalton Luiz de Paula (Org.). **Bioética: pessoa e vida**. São Caetano do Sul: Difusão; 2009. cap. 5, p. 87-95. ISBN: 978-85-7808-046-4

KRASILCHIK, Myriam. Planejamento educacional. In: Marcondes, Eduardo e Gonçalves, Ernesto Lima. (coordenação). **Educação médica**. São Paulo: Savier, 1998, p. 5. ISBN: 85-7378-090-8

KULTN, Thomaz. S. A estrutura das revoluções científicas. 5ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. 257p. ISBN: 85-273-0111-3

LAZZARIN, Hellen Cristina; NAKAMA, Luíza; CORDONI JÚNIOR, Luiz. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Sociedade e saúde**, v.16, n1, São Paulo – SP, jan./abr., 2007. ISSN: 0104-1290.

LEMOS Cristiane Lopes Simão. Explicitando o currículo oculto da clínica integrada. **Pesquisa brasileira em odontopediatria e clínica integrada**, v4, n2, p.105-12, 2004.ISSN: 1519-0501.

LEMOS, Cristiane Lopes Simão. A implantação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em odontologia no Brasil: algumas reflexões. **Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO)**. Brasília, DF, v.5, n.1, p. 80-85, jan/jul. 2005. ISSN: 1679-5954.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1998. ISBN: 978-85-15-01613-6.

LIKERT, Rensis. A Technique for the Measurement of Attitudes. **Archives of Psychology**, v.22, n.140, 1932. ISSN:15405834.

LUDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Papirus. São Paulo, 2001. ISBN: 85-308-0645-X.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de educação e sociedade em seus (quase) 100 números. In: **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1179-1201, out. 2007. ISSN: 0101-7330.

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna; 2004. ISBN: 85-16-04424-6.

MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2009. ISBN: 978-85-7531-380-0.

MADEIRA, Miguel Carlos. **Sou professor universitário; e agora?** São Paulo: Sarvier, 2008. ISBN: 978-85-7378-186-1.

MADEIRA, Miguel Carlos. **Professor universitário: aprimorando o desempenho**. São Paulo: Sarvier, 2011. ISBN: 978-85-7378-221-9.

MALTAGLIATI Luciana Ávila, GOLDENBERG Paulete. Reforma curricular e pesquisa na graduação em odontologia: uma história em construção. **História ciência e saúde – Manguinhos** 2007, v14 n4, p.1329-40. ISSN 0104-5970.



MARSIGLIA, Regina Giffoni. **Relação ensino/serviço: dez anos de integração docente assistencial no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1995. 118p. Biblioteca de saúde pública, FIOCRUZ. BR526-1. Id: 164175.

MASELLA Richard S. The hidden curriculum: value added in dental education. **Journal of Dental Education** 2006, v70, n3, p.279-83. ISSN: 1930-7837.

MASETTO, Marcos T.(Org.). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26. ISBN: 85-308-0509-7.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio e VASCONCELOS, Maria Lúcia (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003. ISBN: 85-249-0928-5.

MASETTO, Marcos T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. UFRJ, 2001. In:  
[http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20etnogr\\_para%20Monica.htm](http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20etnogr_para%20Monica.htm)  
Acesso em 05/08/2011.

MATURANA, Humberto. R. ; VARELA, Francisco. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, Ed Palas Athena, 1995. ISBN: 85-7242-032-0

MENEZES, José Dilson Vasconcelos de. **Restabelecendo a verdade histórica**. Periodontia, Rio de Janeiro vol. 1, n.1, p.68-69, mar. 1993. ISSN:0103-9393

MICHAELIS – Moderno Dicionário de Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos. São Paulo, 1998. ISBN:85060227594

MINEO, José Roberto; SILVA, Deise Aparecida de Oliveira; SOPELETE, Mônica Camargo; LEAL, Geraldo Sadoyama; VIDIGAL, Luiz Henrique Guerreiro; TÁPIA, Luis Ernesto Rodriguez; BACCHIN, Maria Inês. **Pesquisa na área biomédica: do planejamento à publicação**. Uberlândia, EDUFU, 2005. ISBN: 85-7078-085-0.

MIGUEL, Luiz Carlos Machado; REIBNITZ JUNIOR, Calvino; PRADO, Marta Lenise do. Pesquisa qualitativa: um outro caminho para a produção do conhecimento em odontologia. Um novo olhar para velhos problemas acumulados ao longo do tempo que o tecnicismo não conseguiu resolver. In: **Revista da Abeno**. v. 7, n. 2, Mai/ Ago, 2007. ISSN: 1679 – 5954.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. ISBN:8512303506.

MORAES, Alexandre de. **Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional – 7.ed.** Atualizada até EC nº 55/07 – São Paulo: Atlas, 2007. ISBN: 987-85-224-4877-7.

MORAES, Maria Candida. Uma educação para a era das relações. In: MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. ISBN: 85-308-0478-3.

MORAES, R. C. M; CALAZANS, P. M; LUZ, S. A. A; GUIMARÃES, J. R. Principais barreiras do processo ensino-aprendizagem na ótica de professores e alunos do curso de odontologia da Universidade Federal Fluminense no ano 2001. **Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO)**. 2001. ISSN: 1679-5954.

MORIN, Edgar. **O método 4. As idéias – Habit, vida, costumes, organização**. Porto Alegre – RS, Saraiva, 2001. ISBN: 85-205-0168-0.

MUNARI, Denize Bouttelet; Maria Tereza Hagen de. Recursos de relacionamento para profissionais de saúde: a boa comunicação com clientes e seus familiares em consultórios, ambulatórios e hospitais (RESENHA). **Revista latino americana de enfermagem**. V.12, n.04, Reichmann e Affonso editores Ltda. 2004. ISSN: 0104-1169.

NORO, Luiz Roberto Augusto; ALBUQUERQUE, Danielle Frota de; FERREIRA, Maria Elisa Machado. O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem: visão do aluno e do professor. A educação moderna deve promover a construção do conhecimento pelo aluno, a partir de um professor que entenda seu papel de agente da transformação social. In: **Revista da Associação de Ensino Odontológico (ABENO)**. v6, n2, São Paulo, 2006. ISSN: 1679 - 5954

NOVAES, Humberto Moraes. Bases conceituais: os relatórios Flexner e Dawson. In: \_\_\_\_\_. **Ações integradas nos sistemas locais de saúde - SILOS: análise conceitual e apreciação de programas selecionados na América Latina**. São Paulo: Pioneira, 1990. p. 15-26.

NOVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Ed., 1995. ISBN: 9720341033.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. (Org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233. ISBN: 9788532636003.

NUNES, Everardo Duarte. Cem anos do relatório flexner. **Ciência e saúde coletiva**. Rio de Janeiro, 15 (1), editorial, 2010. ISSN: 1413-8123.

NUTO, Sharmênia de Araújo Soares; NORO, Luiz Roberto Augusto; CAVALSINA, Paola Gondin; COSTA, Íris do Céu Clara Costa; OLIVEIRA, Ângelo Giuseppe Roncalli da Costa. O processo ensino aprendizagem e suas conseqüências na relação professor-aluno-paciente. **Ciência e saúde coletiva**. Rio de Janeiro, 11 (1): 89-96, 2006. ISSN: 1413-8123.

PAIXÃO H.H., CAMPOS H., LIMA W.A. **O paciente como objeto de ensino**. Arquivo do Centro de Estudos da Universidade Federal de Minas Gerais 1981;18(12):37-40.

PAULA, Lilian. Marly.; BEZERRA, Ana Cristina Barreto. A estrutura curricular dos cursos de odontologia no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico**. v. 1 n. 3, p.7-14. jan./dez.2003. ISSN: 1679-5954

PELLANDA, Nize Maria Campos. Onde já se viu árvore rocha? Conhecimento e subjetividade. In: PELLANDA Nize Maria Campos. ; PELLANDA, L. E. C. **Psicanálise hoje: uma revolução no olhar**. Petrópolis: Vozes, 1996. **ISBN: 85-326-168-01**.

PÉRET, Adriana de Castro Amédée; LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. A pesquisa e a formação do professor de odontologia nas políticas internacionais e nacionais de educação – uma análise das diretrizes nacionais e internacionais na formação dos docentes de odontologia. **Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO)**, 3 (1), 2003, 65-69. 2003. ISSN: 1679-5954.

PEREZ, Emília Pessoa. A propósito da educação médica. **Revista Brasileira de Saúde Materna e Infantil**, v4, n1, Recife, Jan/Mar, 2004. ISSN 1519-3829.

PERRI DE CARVALHO, Antônio César. **Ensino de odontologia em tempos de LDB**. Ed. Ulbra, Canoas. 95p. 2001. ISBN:85-7528-019-8.

PEZZATO, Luciane Maria. **O processo de formação do técnico em higiene dental e do atendente de consultório dentário no Brasil: uma história silenciada**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2001.

PIMENTA Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: editora Cortez, 2002. ISBN: 85-249-0857-2

PIZZATTO, Eduardo; GARBIN, Cléa Adas Saliba; GARBIN, Artênio José Ísper; e SALIBA, Nemre Adas. O papel do professor no ensino odontológico, In: **Revista Saúde em Debate**. Revista do centro brasileiro de estudos de saúde. Rio de Janeiro, v 28, n 66, p. 52 – 57. 2004. ISSN 0103-1104.

PORDEUS, Isabela Almeida. Artigo síntese de palestra proferida em 20 de maio de 1999, durante o 6o. Encontro de Pesquisa da FO-UFMG, 4o. Encontro Científico das Faculdades de Odontologia do Estado de Minas Gerais e 1o. Encontro Mercosul de Pesquisa Odontológica. **Jornal do CROMG**, n.104, p.16, julho/agosto de 1999.

RING, Malvin. E. **Dentistry – an illustrated history**. New York: Abradale, 1992. 319p. ISBN: 0810981165.

ROGERS, Carl. **A terapia centrada no paciente**, Lisboa, Moraes Editores, 1974.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**, 2ª. Edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

ROSENTHAL, Elias. A história da odontologia no Brasil. **Jornal da Associação Paulista de Cirurgiões-Dentistas**, outubro, 1995.

ROZENDO, Célia Alves; CASAGRANDE, Lizete Diniz Ribas; SCHNEIDER, Jacó Fernando e PARDINI, Luiz Carlos. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, 7 (2), 1999, 15-23 . ISSN: 0104-1169 versão impressa.

SECCO, Luciane Gabeira e PEREIRA, Maria Lúcia Toralles Concepções de qualidade de ensino dos coordenadores de graduação: uma análise dos cursos de odontologia do Estado de São Paulo. **Interface (Botucatu)**, 8 (15), 313-330, 2004. ISSN: 1414-3283.

SECCO, Luciane Gabeira; PEREIRA Maria Lúcia Toralles. Formadores de odontologia: profissionalização docente e desafios político estruturais. In: **Ciência e saúde coletiva**. v. 9 , p. 113 – 120, 2004. ISSN 1413-8123

SEVERINO, Antônio Joaquim. A importância de ler e escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Maria Eugênia Castanho (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP. Papirus, 2001. ISBN: 85-308-0637-9.

SOUSA, Oscar C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, Antônio e VASCONCELOS, Maria Lúcia (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003. ISBN: 85-249-0928-5.

STEFANO, Nara; RIGHI, Angela Weber; LISBOA, Maria da Graça; GODOY, Leoni Pentiado. Utilização das dimensões da qualidade e escala likert para medir a satisfação dos clientes de uma empresa prestadora de serviços. In: **XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. Foz do Iguaçu – PR, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN: 978-85-326-2668-4.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de 3º grau**. Ed Pioneira, São Paulo, 1996. ISBN: 85-221-0050-0.

VIDICH, Arthur J; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos – Sua história na sociologia e na antropologia. In: **DENZIN, Norman K. O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2ed. Artmed, Porto Alegre, 2006. ISBN: 85-363-0663-7.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; MAHEU, Cristina D’Avila Teixeira (Org). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. ISBN: 978-85-308-0873-0.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. [Título original: Mind in society the development of higher psychological processes]. 5 ed São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191p. ISBN 8533603347.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. ISBN: 978-85-363-1028-2.

## **ANEXOS**

---

- **COMPROVANTES GERAIS**
  - **FASE EXPLORATÓRIA**
- **COMPROVANTES FASE – 1**
- **COMPROVANTES FASE – 2**
  - **OUTROS**





**• COMPROVANTES GERAIS**

- A. APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM HUMANOS – CEP/UFU
- B. DECLARAÇÃO CORREÇÃO ORTOGRÁFICA
- C. DECLARAÇÃO ANÁLISE ESTATÍSTICA
- D. DECLARAÇÃO CORREÇÃO INGLÊS
- E. PÁGINA DE APRESENTAÇÃO *SITE*: [www.docencia-universitaria.com.br](http://www.docencia-universitaria.com.br)
- F. EXEMPLO DE CARTA DE ENCAMINHAMENTO A IFES



## ANEXO A - APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM HUMANOS – CEP/UFU



Universidade Federal de Uberlândia  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP  
Avenida João Naves de Ávila, nº. 2160 - Bloco A – Sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –  
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131; e-mail: [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br); [www.comissoes.propp.ufu.br](http://www.comissoes.propp.ufu.br)

ANÁLISE FINAL Nº. 03/11 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU  
508/10

Projeto Pesquisa: Docência Universitária: O cirurgião dentista no curso de odontologia.

Pesquisador Responsável: Silvana Malusá Baraúna

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.  
O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data de entrega do relatório final: Junho de 2012.

SITUAÇÃO: PROTOCOLO APROVADO.

OBS: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 11 de janeiro de 2011.

Profa. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado  
Coordenadora do CEP/UFU

**ANEXO B - DECLARAÇÃO CORREÇÃO ORTOGRÁFICA**DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA

Eu Maria Cristina Gonçalves, brasileira, solteira, CPF nº 576.957.256-68, Carteira de Identidade MG. 2.239.004, Órgão expedidor SSP/MG, graduada em Comunicação Social, opção Jornalismo, pela Universidade de Uberaba, residente e domiciliada na Rua Prata, 606, Uberlândia, Minas Gerais, declaro para a Universidade Federal de Uberlândia que revisei o trabalho de conclusão de curso da pós-graduação, Doutorado em Educação do aluno Roberto Bernardino Júnior, matrícula nº100565, intitulado "Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia".

Declaro, ainda, que o presente trabalho de conclusão de curso encontra-se de acordo com as normas gramaticais vigentes, inclusive com o Novo Acordo Ortográfico, com exceção das citações recuadas ou entre aspas nas quais foi mantido o texto original.

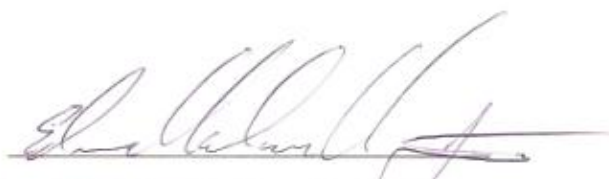
Uberlândia, 24 de outubro de 2011.

  
Jornalista e revisora de textos

**ANEXO C - DECLARAÇÃO ANÁLISE ESTATÍSTICA****TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA ANÁLISE  
ESTATÍSTICA**

Declaro que orientei a escolha do teste e a realização da análise estatística da Tese de Doutorado intitulada “Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia” realizada por Roberto Bernardino Júnior.

Uberlândia, 13 de setembro de 2011.



**Prof. Dr. Ednaldo Carvalho Guimarães**

Diretor Faculdade de Matemática - UFU  
Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Ednaldo Carvalho Guimarães  
Diretor da Faculdade de Matemática  
Portaria R nº 281/08

## ANEXO D - DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DA TRADUÇÃO PARA O INGLÊS

### TERMO DE RESPONSABILIDADE DE TRADUÇÃO: PORTUGUÊS PARA O INGLÊS

Declaro para os devidos fins que efetuei a tradução de português para o inglês, do resumo da Tese de Doutorado intitulada “Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia” realizada por Roberto Bernardino Júnior.

Uberlândia, 27 de setembro, 2011.

Luana Cardoso Cabral

Luana Cardoso Cabral

ANEXO E - PÁGINA DE APRESENTAÇÃO SITE: [www.docencia-universitaria.com.br](http://www.docencia-universitaria.com.br)

# DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

## Menu principal

- [Home](#)
- [Fale Conosco](#)

## **“Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia”**

---

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia”, que tem como objetivos: Investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os(as) professores(as) universitários(as), com formação inicial em Odontologia e que atuam em cursos de Odontologia, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente.

FASE I

FASE II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas  
E-mail: [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)**

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus S. Mônica - Bl. “G” . CEP 38400-092 - Uberlândia/MG.  
Telefax: (34) 3239-4212

## ANEXO F - EXEMPLO DE CARTA DE ENCAMINHAMENTO A IFES



**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação - FACED**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 –Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Uberlândia, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

A(o) Prof(a). Dr(a). \_\_\_\_\_

**Coordenador de Departamento**

Prezado(a) Professor(a)

Enquanto Professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Coordenadora Pedagógica do DINTER/UFU/UNIFAP, estou orientando uma tese de doutoramento intitulada ***Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia***, do aluno e professor desta universidade, Roberto Bernardino Júnior. Tem como objetivos: ***investigar , estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em CIRURGIÃO DENTISTA, que atuam em cursos de ODONTOLOGIA, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: docência universitária, interrelacionamentos e metodologias de ensino.***

Para a viabilização da coleta de dados, que será realizado através das Universidades Federais no Brasil que possuem Curso de Odontologia, por esta, venho solicitar a V.Sa. autorização para que nos seja disponibilizada a lista dos docentes cirurgiões dentistas do curso/área/setor/departamento que coordenas objetivando convidar, voluntariamente, cada professor/sujeito – participativo, a contribuir com essa pesquisa. Para tanto, serão disponibilizados, através de um link na WEB, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e o instrumento de pesquisa, já aprovados pelo CEP – UFU, de acordo com o registro 508/10.

No aguardo de um posicionamento e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, agradecemos a atenção.

Respeitosamente,

---

**Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna**  
 FACED/PPGE- Mestrado e Doutorado em Educação  
 Universidade Federal de Uberlândia- UFU  
 Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado  
 DINTER/UFU/UNIFAP  
[silmalusa@yahoo.com.br](mailto:silmalusa@yahoo.com.br)

---

**Prof. Roberto Bernardino Júnior**  
 Doutorando em Educação – FACED – UFU  
[bernardino@icbim.ufu.br](mailto:bernardino@icbim.ufu.br)



**• FASE EXPLORATÓRIA**

G. ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

H. PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÕES

I. RESULTADOS DAS CATEGORIAS OBSERVADAS



## **ANEXO G - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES**

### **ROTEIRO DE CATEGORIAS A SEREM OBSERVADAS**

1-Relação professor-aluno-paciente

2-Normas (cumprimento de regras pré estabelecidas para as atividades programadas)

3-Concepções de problematização, construtivismo e educação bancária (maneira de agir do docente caracteriza qual destas concepções).

4-Metodologias utilizadas (estratégias de ensino)

5-Avaliações de conteúdo (perguntas e apontamentos durante as aulas)

6-Concepções de docência

7-Processo ensino-aprendizagem

8-Humanismo

9-Relação teoria/prática

10-Competência profissional enquanto cirurgião dentista

11-Motivação própria e motivar os alunos


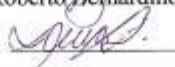
12-Saber experiencial

13-Outros saberes

14-Formação

15-Professor pesquisador

## ANEXO H - PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÕES

<p align="center"><b>Protocolo 1: Data: 10/03/2010</b></p> <p align="center">Local: Anfiteatro do bloco 4T // Professor: P1</p> <p align="center">             Roberto Bernardino Jr         </p> <p align="center">             Prof. Dra. Silyana Malusá Baraúna         </p>
---

### ➤ **OBSERVAÇÕES:**

Aula programada para 8:00h. Devido ao fato de não estar aberto o local para a realização da aula, seu início deu-se as 8:30h.

Após desejar bom dia a todos presentes o prof P1, responsável pela disciplina, deu boas vindas aos alunos e explicou o motivo da minha presença na disciplina, justificando com a explicação de que todos os pós graduandos podem cursar disciplinas em outros programas e isto é o que eu estava ali fazendo.

As 9:00h distribuiu o programa a ser cumprido no semestre. Até então nenhuma participação ou manifestação discente aconteceu.

O prof P1 explicou que, para desenvolvimento da disciplina, cada aluno deverá entregar um plano de uma aula referente a qualquer aula que quiser, independente de ser da sua linha de pesquisa ou não, ou seja, pode ou não ser da linha de pesquisa do orientador. Deverá, no final do semestre, entregar a ficha de uma disciplina com cronograma e ementa, que seria desenvolvida no primeiro semestre de 2010, para o curso de odontologia. Esta não deverá ser da linha de pesquisa do orientador.

Para todos os alunos, com exceção de mim, todos deverão acompanhar seus orientadores em 10 atividades que serão descritas sucintamente e assinadas pelo orientador como, participação em clínicas, congressos, orientações aos mestrandos e orientações dos mestrandos aos alunos da graduação sob a tutoria do orientador.

Para mim foi determinada a observação e relato de atividades desenvolvidas entre orientadores e orientados.

Abriu-se espaço para questionamentos. Dois alunos foram esclarecidos sobre dúvidas referentes as atividades que deveriam desempenhar, sendo que os demais nada perguntaram.

Encerrou-se a aula as 10:20.

### ➤ **MEMORIAL:**

Notou-se que:

Através de aula expositiva apresentou a dinâmica da disciplina.

Professor carismático. Sempre demonstrando seriedade no trabalho sem tentar obter respeito por "medo" ou pressão sobre os alunos.

Após a aula inicial, foi elogiado pelos na saída sobre a maneira como explicou que conduzirá a disciplina. Demonstrou saber o que quer com a proposta apresentada. Nada vago sem direcionamento. Parece objetivar que o aluno construa uma concepção do que é orientação, planejamento a programática de ensino.

Não foi utilizada técnica de ensino, pois não foi abordado conteúdo. Se consideramos a apresentação das normas como conteúdo, utilizou-se a aula expositiva.

A cobrança das atividades propostas será realizada mediante a entrega do plano de aula, da ficha de uma disciplina e do relatório de atividades desenvolvidas atribuídas a cada aluno.

Pelo envolvimento que apresenta, pela seriedade de demonstra e pela forma que aborda as atividades a serem cumpridas, mostra que dedica-se a docência como Professor-CD.

**Protocolo 2: Data: 18/03/2010**

Local: PSO // Professor: P2

  
Roberto Bernardino Jr

  
Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna

➤ **OBSERVAÇÕES**

O plantão iniciou-se as 7:30h. Quando cheguei as 7:35h o prof P2 já estava no PSO e todos os alunos plantonistas também.

O prof P2 limpou a mesa da recepção, com pano e álcool.

Ao chegar os paciente, iniciou-se os atendimentos.

Sempre que algum aluno chegava até o prof P2 com um caso para ser discutido, conduzia a conversa buscando resgatar as informações que o aluno já possuía e cobrando/esclarecendo as dúvidas que ainda possuía para o atendimento que seria realizado.

No transcorrer da manhã, em muitas ocasiões utilizou de bom humor para cobrar conhecimentos.

Freqüentemente, mesmo que não chamado, circulava pelo pronto socorro observando como os procedimentos estavam sendo desenvolvidos.

Sempre que era chamado a orientações junto ao paciente, o cumprimentava as vezes brincando com os mesmo.

Chegando a hora do almoço, preocupou-se em escalar os alunos para que não parasse o atendimento e os pacientes não necessitassem ficar mais tempo na sala de espera. O tempo médio em que os alunos de ausentaram foi de 45 minutos. O prof P2 almoçou no RU junto com alguns alunos demorando 30 minutos para retornar ao PSO.

Cobrou o correto preenchimento da ficha em todas que avaliou.

O prof P2 demonstrou muita seriedade em suas atividades.

➤ **MEMORIAL**

Notou-se que:

Em raras situações (casos) o aluno era diretamente direcionado sobre o que deveria fazer. Sempre era arguido do porque tal ou qual ação seria desenvolvida.

Os alunos eram cobrados sobre o correto preenchimento das fichas dos pacientes lembrando-os do porque dos itens listados na ficha.

A relação entre professores e alunos pareceu muito boa, amigã com seriedade.

Os alunos que estavam nos primeiros plantões apresentavam mais dúvidas sobre os procedimentos que eram realizados como urgência. O prof P2 ficava sempre atento as dúvidas, mesmo que não verbalizadas, para que fossem esclarecidas.

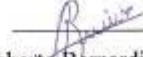
Sempre que percebida uma dificuldade do aluno que procedia ao atendimento, o Prof P2 orientava o prosseguimento do atendimento e se não houvesse sucesso no ato em questão, entrava em campo justificando com os alunos em particular e após o atendimento que, entrara em na cirurgia, com o objetivo de orientá-los e também pensando no paciente que estava com dor diante de um atendimento moroso, não de obstá-lo do procedimento.

Sempre que possível utilizava o problema em questão para orientar o aprendizado. Assim bem relacionava a teoria com a prática. Apresentava clara consciência da função professor.

Agiu como um Professor – CD.

**Protocolo 3: Data: 19/03/2010**

**Local: PSO // Professores: P3 e P4**

  
**Roberto Bernardino Jr**

  
**Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna**

➤ **OBSERVAÇÕES**

O plantão iniciou-se as 7:30h. O prof P3 já estava no local. O prof P4 chegou poucos minutos depois. Os alunos plantonistas também chegaram no horário marcado.

A medida que os paciente iam chegando o atendimento acontecia.

Devido a acumulo de paciente que estavam chegando, alguns aguardavam horas.

Todo atendimento era discutido com um dos professores de plantão. Mesmo que simples fossem. Com dedicação e boa vontade os alunos eram orientados caso a caso.

O prof P3 pouco entrava em campo estimulando mais os alunos a tentarem a execução. O prof P4 entrava em campo com mais freqüência.

O prof P4 comumente brincava com os pacientes. O prof P3 eventualmente o fazia. As vezes procedia a orientação sem conversar com os pacientes.

Ambos repetiam orientações, se necessário fosse, buscando exemplos de casos clínicos e informações passadas em sala de aula teórica.

As 11:35 começaram um revezamento para o almoço. Os profs foram almoçar em casa em também em revezamento. Os alunos almoçaram no RU. O Prof P4 foi primeiro ficando fora por 1 hora e 15 minutos.

O prof P3 foi em seguida ficando fora 1 hora e 50 minutos. Os alunos, em alternância de horários, ficaram fora aproximadamente 40 minutos cada.

As 19:20 começaram a chegar os alunos do período noturno e as 19:30 os alunos do dia foram embora após serem avaliados por procedimentos.

➤ **MEMORIAL**

Notou-se que:

Em raras situações (casos) o aluno era diretamente direcionado sobre o que deveria fazer. Em muitos momentos os professores iam questionando e mediante as respostas, orientando o que deveria ser realizado.

Os alunos eram cobrados sobre o correto preenchimento das fichas dos pacientes. Semelhantemente ao que aconteceu com os casos clínicos, às vezes explicava-se o porque de tal ou qual dado existir na ficha do paciente, e em outras ocasiões apenas era pedido que se preenchesse corretamente.

A relação entre professores e alunos pareceu muito boa, amigável com seriedade.

Os alunos que estavam nos primeiros plantões apresentavam mais dúvidas sobre os procedimentos que eram realizados como urgência. Às vezes perguntavam aos professores, às vezes aos colegas, o que era mais comum.

A relação entre alunos era muito corporativa sempre.

O prof P3 poucas vezes entrava em cirurgia dizendo aos alunos que tentasse mais um pouco. O prof P4 entrava em campo com mais freqüência. Acredito que o primeiro estimulava a tentativa do aluno e o segundo a demonstração como forma de ensino.

O paciente como indivíduo não apareceu nas falas observadas.

O prof P4 demonstrou mais envolvimento com a docência. O prof P3 parece gostar de ensinar mas pouco preocupado com acompanhar o que ensinou.

**Protocolo 4: Data: 24/03/2010**

**Local: Bloco 2B // Professores: P5 e P6**

*Roberto Bernardino Jr*  
 Roberto Bernardino Jr

*Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna*  
 Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna

> **OBSERVAÇÕES**

A prof P5 adentrou a sala de aula as 14:00, montou seu equipamento de apresentação e iniciou a aula as 14:10.

Muitos alunos, mas não todos já estavam em sala de aula.

Carismática e amiga iniciou-se a apresentando qual seria a importância do assunto a ser trabalhado. Aula expositiva foi a utilizada.

A aula já havia iniciado quando outros alunos chegaram.

Durante toda a aula, muitos alunos entravam e saíam com grande frequência. Aqueles que mais provocavam este trânsito eram aqueles que sentavam no fundo da sala próximo da porta de saída. Os alunos que estavam do meio da sala para frente não saíram em momento nenhum durante a observação realizada. Nos momentos de movimento, o barulho era perceptível, e às vezes atrapalhava os alunos que estavam próximos do trânsito de entra e sai a prestarem atenção ao que estava sendo explanado.

Não foram repreendidos por isso em nenhum momento.

Até que a aula encerrasse, as 15:25h, apenas uma pergunta foi feita e respondida com dedicação por P5, buscando trazer o aluno ao entendimento e raciocínio.

Apresentou clareza de vocabulário e de seqüência na exposição do assunto. Em vários momentos buscava trazer informações anteriores para correlacioná-las ao que estava sendo apresentado no momento.

Preocupada se o conteúdo havia sido assimilado.

Professor – CD.

As 15:25 deu-se um intervalo e as 15:55 o prof P6 entrou em sala para iniciar a segunda aula.

Com os alunos que já estavam em sala começou a aula.

Com clareza e disposição buscando apresentar a lógica do que explanava, cobrava dados e informações antes já passadas. Tinha menor clareza que P5 e seqüência menos fácil de ser seguida.

Envolvido com a docência por tentar deixar claro o que queria trazer aos alunos e o porque (importância) do assunto do dia. Professor – CD.

> **MEMORIAL**

Primasse pela aula teórica expositiva como base para se entender o procedimental da clinica. Tal atendimento é visto como a principal atividade da odontologia, ou seja, o atendimento clínico ambulatorial.

Na transmissão das informações, alguns são mais claros, com vocabulário facilmente absorvível pelos alunos, outros mais confusos e outro ainda parecem ter dificuldades em se colocar no lugar dos alunos (empatia), falando como se os alunos já soubessem muito ou se já possuíssem experiência suficiente para acompanhar tais assuntos.

Ótima relação professor aluno tanto de P5 quanto de P6. Conseguem bem relacionar a teoria com a prática. Cobram, durante as explicações, conhecimentos prévios necessários.

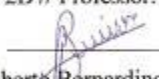
Preocupam-se, ambos observados, se o conteúdo trazido a tona para o dia foi bem assimilado.

Característica mais evidente em P5 mas também presente em P6.

Parecem ver no aluno, alguém que eles querem bem formar.

**Protocolo 5: Data: 31/03/2010**

Local: Bloco 2B // Professor: P6

  
Roberto Bernardino Jr

  
Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

➤ **OBSERVAÇÕES**

Aula teórica começou as 14:05 de forma expositiva.  
Foram feitas as explicações teóricas dos assuntos buscando comparações, exemplos e o motivo de tais planejamentos serem desta ou daquela forma. Quando P6 percebia que a explicação não havia alcançado o entendimento, repetia de forma diferente. Às vezes pouco diferente.  
Os alunos anotavam tudo com voracidade.  
O transito de entra e sai, mais especificamente dos alunos que sentavam no fundo as sala foi freqüente a aula toda.  
Não houve intervalo. Das 15:40 as 16:15 a intensidade de saída e de entrada de alunos foi intensificada.  
Paulatinamente os alunos foram na frente da sala expor como fariam os planejamentos apresentados no primeiro momento da aula.  
Os alunos que sentavam na frente, pareciam mais atentos. A estes alunos P6 quase sempre dirigia a atenção de suas falas.  
As poucas perguntas que surgiram foram respondidas com clareza buscando a lógica antes apresentada e ainda tentando fazer com que os próprios alunos pensassem na resposta. Cobrou os conteúdos durante a aula resgatando o que já havia sido passado aos alunos em momentos anteriores.  
Nestes momentos de sala de aula demonstrou dedicação a docência e envolvimento com o interesse dos alunos.  
A aula terminou aproximadamente as 18:00.

➤ **MEMORIAL**

Primasse pela aula teórica expositiva como base para se entender o procedimental da clinica. Tal atendimento é visto como a principal atividade da odontologia, ou seja, o atendimento clínico ambulatorial.  
Na transmissão das informações, alguns docentes são mais claros, com vocabulário facilmente absorvível pelos alunos, outros mais confusos e outro ainda parecem ter dificuldades em se colocar no lugar dos alunos (empatia), falando como já soubessem muito ou se já tivessem experiência suficiente para acompanhar tais assuntos.  
Apesar da aula expositiva no primeiro momento, no segundo houve uma maior participação dos alunos quando expunham planejamentos de próteses removíveis. Neste momento foram abordadas algumas cobranças de conteúdo e esclarecidas dúvidas remanescentes.  
P6 pareceu em alguns momentos professor-CD e em outros CD-professor.  
Em nenhum momento P6 chamou a atenção da turma sobre o barulho provocado pelo transito no fundo da sala devido ao entra e sai constante.



**Protocolo 6: Data: 06/04/2010**

Local: Bloco 4L // Professores: P2, P5, P8 e P9

Roberto Bernardino Jr

Profa. Dra. Silyana Malusá Baraúna

#### ➤ **OBSERVAÇÕES**

7:45 - Cheguei na clínica quando também chegava o prof. P2. Neste momento já haviam duas alunas de sua tutoria na clínica. Quando ao chegar as viu com um paciente na cadeira, foi logo questionando o que estavam fazendo. Chamando os seus orientados, principalmente esta que já estavam em atendimento, utilizando-se de papel, lápis, modelos em gesso e moldeiras individuais, desenhou e explicou passo a passo o por que de tal ou qual procedimento.

8:00- horário programado para o início da clínica, nenhum professor mais havia chegado. Neste momento menos da metade da turma de 40 alunos estava presente. Apenas 18.

8:05 –chega a profa. P8. Reúne seus tutorados, orienta os direcionamentos do dia e segue com eles ao laboratório de apoio para trabalhar com os modelos antes confeccionados.

8:17- Chega a profa.P5. Reúne seus alunos, orienta os passos a serem trabalhados e os libera para atividades.

8:22 – prof P2 cobrou de seus tutorados chamar os pacientes para atendimento.

8:30 – chega a P9. Age semelhantemente aos outros docentes no que tange a prévia orientação das atividades e liberação para seu início.

No decorrer da clínica todos os professores determinavam o que deveria ser realizado. Durante a realização das tarefas pré determinadas iam explicando o conteúdo e assim dando o embasamento teórico necessário para estas atividades do dia.

Nas atividades clínicas não há intervalos como nas aulas teóricas.

Os alunos trabalham em duplas. Nota-se em todas as atividades uma colaboração ampla entre os alunos objetivando o melhor atendimento para o paciente. Um colega oferece ajuda ao outro quando observa que o êxito não está sendo alcançado.

#### ➤ **MEMORIAL**

Os alunos, quando chamam os pacientes para o atendimento, o cumprimentam. Os professores, em maioria, quando chamado para orientar o procedimento no paciente, no primeiro contato com este, cumprimentava-o. Nos chamados seguintes direcionava-se ao procedimento raras vezes dirigindo-se ao paciente.

Esta clínica (esta disciplina), dentro das peculiaridades do curso, executa a técnica da problematização. Trás os alunos para a clínica, orienta o que fazer, e os libera a execução dos procedimentos. Após isto, tendo em mãos o que foi realizado, orienta o que estava bom, o que estava ruim, o que estava correto, o que estava incorreto e o por que de cada avaliação antes citada. Nota-se que cada professor tem um grau de proximidade diferente com os alunos, ou seja, uns deixam o aluno fazer mais antes de orientar, outros orientam mais passo a passo. A turma de 40 alunos é dividida entre os 4 professores observados.

O horário não é levado a sério como regra geral.

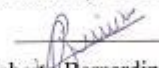
Os professores não ficavam na sala de professores. Estavam sempre próximos de seus tutorados ou nos box que seus orientados estavam trabalhando.

Nesta clínica observa-se a figura do professor mediador e orientador.

Provavelmente por que uns professores são mais voltados para a docência, os que não o são sentem-se cobrados em assim agirem. Parece que P2 e P5 são mais professores-CD e que P8 e P9 são mais CD-professores. Trabalha-se também com a demonstração de técnicas. Quando o procedimento não está conseguindo ser realizado, os professores o executam explicando o que e o como devem fazer.

**Protocolo 7: Data: 07/04/2010**

Local: Bloco 4T // Professores: P10, P11 e P12

  
Roberto Bernardino Jr

  
Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna

> **OBSERVACÕES**

8:30 – após a chegada de todos, alunos e professores, chamados os paciente e preparada a mesa de cirurgia, iniciou-se os atendimentos. Antes dos procedimentos é mostrado ao professor responsável por aquele grupo de alunos o que será realizado (plano de atendimento) e o Rx do dente em questão. Nota-se que todos os casos foram antes planejados e discutidos, mas alguns numa clínica (num momento) anterior.

Os professores ficavam na sala dos professores trocando idéias sobre cirurgias em análise de radiografias. Alguns em seus notebooks.

A turma é dividida por professor. O prof P10 caminha com dificuldades.

Após discutido o caso, o atendimento se inicia. O prof. P10 entra em campo quando o grau de dificuldade aumenta ou quando acontece algo diferente do programado. Frequentemente vê-se o professor, na sala dos professores, orientando alunos de pós graduação.

A relação de P11 e P12 com os alunos é pouco amistosa. É mais rispida em quase todos os momentos. Muito direta. Explica-se pouco e dita-se como fazer frequentemente.

P10 é mais paciente e mais explicativo (prolixo) em suas falas. Caminhando lentamente, vai aos casos com maior grau de dificuldade quando sente que precisa ver o caso de perto. P11 e P12 poucas vezes saem da sala em que estão. Quando o caso complica todos vão aos Box ver o que está acontecendo e se necessário entram em campo cirúrgico.

Poucas vezes viu-se P11 cobrando informações dos alunos. P10 e P12 o fizeram mais comumente.

Alunos do curso de especialização também andam pela clínica. Várias vezes ocupam os professores com seus casos enquanto a graduação aguarda.

As 11:30 alunos e professores começam a ir embora. Final da clínica.

> **MEMORIAL**

Os professores mais jovens vão mais vezes as cadeiras onde estão os pacientes. Talvez por não orientarem pós graduação ou por ainda terem a empolgação de "ensinar".

Aqui a visão do paciente como um ser integral não foi percebida. Em nenhuma situação o paciente foi sequer cumprimentado pelos docentes.

Usa-se com frequência a citação do *que fazer* e raramente a *pergunta de como e o porque* são utilizadas pelos docentes.

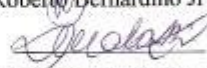
Em casos de dúvidas, inicialmente se faz a explicação verbal de como o procedimental deve ser realizado. Pouco se cobra da relação teoria-prática.

Pelo excesso de procedimental e carência de embasamentos cobrados, nota-se pouco envolvimento com a docência. Exceto P10 que parece ser mais envolvido com o objetivo de que os alunos saiam dali sabendo o por que fizeram tal procedimento.

**Protocolo 8: Data: 08/04/2010**

Local: Bloco 2B // Professor: P7

  
Roberto Bernardino Jr

  
Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna

> **OBSERVAÇÃO**

Aula início as 14:10. O prof P7, carismático e amigo dos alunos, começou a apresentação quando ainda faltavam alguns alunos para chegar.

Aos poucos foram chegando. Sempre que alguém chegava, pelo barulho que atrapalhava, P7 olhava para quem chegava com cara de reprovação. As vezes olhava para o relógio.

Alguns alunos sentavam o fundo da sala. Notou-se alunos que saíam e voltavam a todo momento. Não foram chamados a atenção por isso.

As falas do professor eram claras e pausadas.

Os alunos anotavam com atenção, as vezes buscando dados que perderam no caderno do colega.

Percebendo que algo não tinha ficado bem entendido, explicava novamente sem que fosse perguntado nada. Quando perguntas eram feitas, as respondia com a mesma presteza com que antes explicara o conteúdo.

As 15:35 fez-se um intervalo retornando a aula as 15:50. As 15:45 o prof P7 retornou para a sala de aula.

Durante toda a aula fazia o movimento de ir e vir com os conteúdos antes dados e que seriam base para o que agora expunha.

As 17:30 encerrou a aula.

> **MEMORIAL**

O professor demonstra atenção individual às necessidades dos alunos. Usando aula expositiva, trás conhecimentos anteriores que são cobrados a todo instante.

Deixa os alunos a vontade para perguntarem devido ao seu jeito amigo de falar. As vezes brincando com os alunos e explicando com casos clínicos e exemplos palpáveis para a realidade dos alunos.

Trás a relação teoria prática abordando *as porquês* de se realizar determinados procedimentos na prática, embasando-os com dados teóricos.

Devido a maneira como trabalha, buscando aproximação com os alunos, deixando-os a vontade, aproximando teoria e prática, nota-se que existe uma preocupação em formar os alunos, e não apenas em informá-los.

O fato de não chamar a atenção dos alunos sobre suas entradas e saídas consegue muito bem compensar com chamadas em tom de brincadeira. Assim trás os alunos a reflexões sobre como devem e o por que devem agir de determinada maneira.

**Protocolo 9: Data: 16/04/2010**

**Local: Bloco 4T // Professores: P8, P13, P14, P15 e P16**

*Roberto Bernardino Jr.*  
 Roberto Bernardino Jr.

*Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna*  
 Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna

➤ **OBSERVAÇÕES**

8:10 – Profs P13, P14, P15 e P16 já estavam em clínica e vários alunos chegando, em atendimento ou se preparando para iniciá-lo. Alunos estavam procurando a professora P8 que não havia chegado. Fato que aconteceu as 8:25.

Alguns alunos iam até a sala dos professores com suas dúvidas, que ali mesmo eram esclarecidas, e também as orientações procedimentais eram dadas no mesmo local. Às vezes os professores iam até os pacientes. Orientavam e saíam. Professor P16 sentou para executar um procedimento e avaliar o que estava sendo realizado. Orientou, explicou e realizou. Prof P15 orientava na sala dos professores mesmo, através da observação em Rx. Prof. P13 ficava na sala dos professores em seu computador pessoal. Haviam duas alunas orientadas do prof. P13 que às vezes orientavam os alunos e discutiam os casos.

Quando chamados, os professores P8, P14 e P16, sempre iam até a cadeira onde estava o paciente. Os professores P15 e P13 em nenhuma vez levantaram para ver diretamente o paciente.

Quando argüidos sobre os procedimentos, as respostas direcionavam-se aos passos procedimentais. P14 olhava sempre os atendimentos antes, durante e depois dos passos devidamente discutidos com tal docente.

Os professores P8, P13 e P14, em suas orientações, buscavam conduzir os alunos a raciocínios que traduziam uma lógica de procedimentos. O prof P16 ditava os passos a seguir. O prof P15 respondia com certa indiferença e com rapidez.

Prof P13 e P15 sempre com os notebooks em mãos.

Os profs P8 e P14, mais intensamente, respondiam com clareza e dedicação aos questionamentos.

➤ **MEMORIAL**

Professores com tempo de docência diferentes apresentavam disposição semelhante. Diferiram apenas na abordagem dos conteúdos. Alguns professores induziam o aluno ao raciocínio e outros ditavam os passos do que se deveria seguir. Alguns discutiam os casos com os alunos outros não. Dos cinco professores que estavam em clínica apenas 2 induziam ao raciocínio fazendo perguntas onde cobravam conteúdos. Nota-se poucas vezes orientações que induzam a raciocínios. Dos outros 3 professores freqüentemente a orientação era procedimental. Técnica bancária de orientação.

A relação professor aluno era diferente entre os cinco presentes. Alguns amigos outros indiferentes. Alguns buscavam ensinar outros buscavam cumprir, mais ou menos, o que se propunham enquanto docentes universitários.

Durante os atendimentos aos alunos, os professores que cobravam conteúdos relacionavam a teoria com a prática. Estes demonstraram ser Professores –CD.

Notou-se que os interesses relacionados ao que estavam fazendo no computador era maior que o de ensinar, tirar as dúvidas ou orientar. Fato observado com 2 professores. O oposto via-se com os outros 3.

Dos 2 antes citados, ambos eram antigos professores e ambos 40horas sem DE. Dos 3 outros, dois são recentes docentes sem DE e o outro é antigo docente com DE.

**Protocolo 10: Data: 22/04/2010**

Local: PSO // Professor: P12

Roberto Bernardino Jr

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

> **OBSERVAÇÕES**

Um caso de fratura de face que chegou ao PSO. A professora P12 chegou, e junto com os alunos da especialização desenvolveu conversa esclarecedora. Discutiu-se os possíveis procedimentos, o por que de não agir-se de maneira diferente da proposta.

Abriu-se um momento de discussão onde, por todos já possuírem conhecimentos prévios, o experiencial apareceu muitas vezes.

Apesar da repetidas intervenções dos alunos, P12 sempre direcionou as orientações cobrando conhecimentos anteriores.

Dos 3 alunos que acompanhavam as orientações, um que respondia pelo caso, demonstrou mais interesse. Outro demonstrava não concordar com algumas decisões e o terceiro era presente mais indiferente sem nada comentar em momento algum.

Tal orientação e execução do determinado durou 1 hora e 55 minutos.

P12 demonstrava superioridade hierárquica na fala e determinações. Permitia sempre as intervenções em qualquer momento de sua fala.

> **MEMORIAL**

A professora usou o saber experiencial para ouvir e abordar o tema conduzindo a conversa *nos por quês* de tais ou quais ações. Não problematizou. Nota-se que o saber prévio passado em sala de aula e advindo de outras conversas foi a base da discussão.

Demonstrou uma relação de superioridade em relação aos alunos. Nota-se que um dos alunos nada perguntava por receio de ser repreendido, fato que não aconteceu com que a argüiam.

Usava sempre de fatos passados para comparar o que então estavam discutindo.

A relação teoria e prática era cobrada a todo momentos já que era uma orientação clínica que envolvia conhecimentos prévios.

Percebe-se que tal docente, neste momento, envolvia-se mais com o ensino do que no momento em que foi observada atuando na graduação. Lembro que aqui orientava alunos da pós graduação.

No momento que em foi observada na graduação, exigia menos conhecimentos prévios ditando mais os passos do que se deveria fazer e menos cobrava o porque se deve fazer.

Os alunos também, neste momento cobravam mais informações de P12. A atenção dada ao paciente em ambas situações era a mesma.

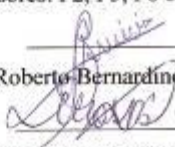
Não se notou um cumprimento dirigido ao paciente em nenhum dos momentos (graduação e pós).

P12 informou que mais tarde estaria no consultório se novos casos de discussão surgissem.

Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Odontologia

**Protocolo 11: Data: 27/04/2010**

Local: Bloco 4L // Professores: P2, P5, P8 e P9

  
Roberto Bernardino Jr

Profª. Dra. Silvana Malusá Baraúna

> **OBSERVAÇÕES**

As 8:00 P2 estava na clínica. As 8:15 chegou P5 e tanto P8 quanto P9 chegaram as 8:25.

A medida que iam chegando os professores foram agrupando seus tutorados e iniciaram as orientações (embasamentos) teóricas do que seria desenvolvido.

Aos alunos, alguns com modelos de gesso em mãos, ouviam as orientações, traziam dúvidas e discutiam os procedimentos. Os professores, todos, explicavam o como e o porque deveria ser realizado daquele maneira. Às vezes com desenhos outras com os modelos e outras ainda apenas com verbalizações. Às vezes surgia alguma pergunta oriunda de alunos.

Quando argüidos, todos docentes eram claros e pacientes em suas explicações e repetiam seguidas vezes até que todos conseguissem assimilar a informação passada. Buscava-se aprimorar a técnica entendendo o por que de tais execuções.

Após programado o que se faria, os pacientes foram chamados ao atendimento. Apenas uma vez notou-se que o professor cumprimentou o paciente que estava sendo atendido, quando foi junto a este chamado a orientar.

Todas as vezes que chamados os professores prontamente iam aos alunos e pacientes. Em nenhuma situação orientou sem ver o que estava acontecendo.

Neste momento da clínica, as informações eram superficialmente abordadas. Um aprofundamento da informação seria dado na aula teórica ministrada em momento futuro próximo.

Os alunos de cada grupo não tiveram contato com os de outro grupo. Mas dentro de cada grupo sempre notava-se uma intensa colaboração entre seus componentes e com seus tutores.

As 11:40 a clínica tinha sido encerrada.

> **MEMORIAL**

Tenta-se caminhar pela problematização. O aluno inicia o atendimento sabendo o que deve fazer sem ter tido a aula teórica previamente. Nota-se empenho neste sentido, de maneiras diferentes, maculadas pelo positivismo mecanicista que os docentes foram graduados.

Existia uma relação de amizade entre os alunos e entre estes e seus tutores. Quando questionados, os professores abordavam o assunto cobrando informações anteriormente passadas, mediando raciocínios, induzindo a conclusões chegando aos atos a serem praticados e desenvolvidos.

Devido a dinâmica diferenciada desta clínica, a aproximação entre docentes e alunos é mais propiciada, fato este que favorece um maior entendimento do aluno individualmente e conseqüentemente uma maior possibilidade de solucionar as deficiências caso a caso.

Notou-se em todos docentes uma grande tendência e vontade de ensinar. Interesse em que os alunos aprendam.

Observa-se que a maior dificuldade que existe é devido a desinformações pedagógicas. Vontade e interesse em acertar existe nos 4 docentes observados.

Todos justificam pela maneira que desenvolveram suas atividades a idéia de que são professores – CD.

**Protocolo 12: Data: 29/04/2010**

Local: PSO // Professor: P17

\_\_\_\_\_  
 Roberto Bernardino Jr

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

➤ **OBSERVAÇÕES**

Profa atenta à conversas dos alunos. Quando observa conversações sobre assuntos nos quais pode colaborar (acadêmicos ou pessoais), o faz com alegria e cobrança, de tal maneira que agrada aos alunos.

Quando solicitada para esclarecimentos sobre os atendimentos, de bom grado o faz. Evita ao máximo entrar em campo estimulando os alunos a tentarem cada vez mais. É bem quista por seu jeito amigo de ser com os alunos.

Profa P17 disse que iria em sua sala as 10:50 e retornou as 12:10.

Quando uma aluna chegou atrasada, perguntou ao outro plantonista sobre o que achava em relação a nota a ser dada, que pelo regulamento deveria ser descontado pontos.

Saiu para almoçar as 12:45 retornando as 14:45 com lanche para todos os alunos e plantonistas (professores e pessoal de enfermagem).

Em nenhum momento, mesmo que chamada a auxiliar, dizia aos alunos que conseguiriam. Que deveriam tentar mais. Não calçou luvas em nenhum momento.

Quando era necessário orientar, o fazia com clareza demonstrando interesse em ensinar. Buscava, com perguntas retrucadas aos alunos diante das que eles faziam, cobrar seus conhecimentos. Seriamente chamava a atenção sobre a necessidade de mais envolvimento com a formação individual.

Quando não haviam pacientes apresentava-se muito amiga e companheira, combinando programas extra escolares com vários alunos e alunas.

➤ **MEMORIAL**

P17 tem boa didática, seqüência e clareza em suas explanações. Raras vezes dita o que fazer, mas eventualmente o faz. Comumente conduz o aluno a pensar e concluir.

A relação com os alunos é mais de amizade que de autoridade. Ensina como alguém que também tem o que aprender, não como alguém que se coloca em condição de superioridade.

Percebe-se que as vezes evita entrar em campo para que o aluno aprimore suas habilidades, as vezes por achar que não é necessário e que sizzinhos dão conta e ainda outras vezes por acreditar que os alunos não se esforçaram o bastante e com certa irritação determina que continuem tentando.

Cobra conhecimentos quando relaciona teoria e prática em perguntas freqüentes em conversas formais e informais (quando existem pacientes e casos ou em conversas de horário de café quando surgem assuntos variados relacionados a odontologia).

Como método de ensino, utiliza explicações verbais. Não se observou apresentações demonstrativas.

Tem grande interesse e dedicação ao crescimento dos alunos.


Frequentemente trás a tona conversas institucionais e educacionais.

Mostra ser Professor – CD.

Universidade Federal de Uberlândia  
 Faculdade de Odontologia

**Protocolo 13: Data: 13/05/2010**

Local: PSO // Professor: P2

  
Roberto Bernardino Jr

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

➤ **OBSERVAÇÕES**

As 7:30 P2 já estava no PSO. Verificou a chegada (entrada) dos alunos plantonistas do dia. Avisou a todos sobre a necessidade do correto preenchimento da ficha dos pacientes.

Iniciados os atendimentos, uma das alunas de plantão trouxe uma radiografia para ser analisada, como exame complementar, para discussão do que deveria ser realizado.

Buscando observar o que a aluna sabia sobre o que iria executar, P2 foi fazendo perguntas e através destas elaborando novas perguntas. Após uma seqüência deste modelo de ação, conduziu a aluna a, por si só, chegar a resposta que ansiava. Assim procedeu com todos os 4 alunos de plantão neste dia.

Chega a hora do almoço, não haviam pacientes aguardando atendimento. Desta maneira, não existiu a necessidade de revezamento. Todos foram almoçar juntos as 12:50. As 13:20 todos estavam de volta no PSO.

Durante o plantão outros alunos de diferentes períodos foram ao PSO para tirar dúvidas com o P2 sobre trabalhos de Iniciação Científica que estariam desenvolvendo ou ainda de atividades próprias da graduação. Com muita paciência conduzia os alunos a pensarem para concluírem o que devem realizar. Da mesma maneira agia com todos os alunos.

As 16:30 chamou os alunos para tomarem um lanche. Juntos o realizaram.

Por algumas vezes entrou em campo cirúrgico executando e orientando o por que o como de cada passo que fazia.

As 19:30 fez as avaliações dos alunos de plantão do dia os liberando em seguida, quanto então chegava os da noite.

➤ **MEMORIAL**

P2 sempre ensina buscando fazer os alunos pensarem de acordo com o que já foi a eles passado em aulas anteriores. Os conduz a raciocinar.

Relaciona teoria com prática toda vez que orienta cobrando conhecimentos anteriores.

Tem uma relação de amizade educativa com os alunos, ou seja, cobra com carinho e dedicação.

Preocupa com os alunos além do ensino. Pensa neles como alguém, como gente e como alunos. Não esquece o lado complexo do ser.

As vezes que foi chamado a atuar junto com os pacientes, falava com estes como alguém que estava ali também para colaborar, pois colaboravam com o aprendizado dos alunos.

Em poucas vezes, em raras situações, quando antes já havia sido conversado o caso, apenas ditava o passo seguinte dos atendimentos.

Trabalha com os alunos utilizando com freqüência a problematização. Responde a perguntas com outras perguntas.

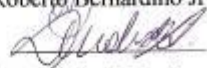
Apresenta claro envolvimento com a docência. Evidente Professor – CD.



**Protocolo 14: Data: 01/06/2010**

**Local: Bloco 2A // Professores: P18**

  
**Roberto Bernardino Jr**

  
**Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna**

➤ **OBSERVAÇÕES**

As 17:30 P18 e 6 alunos estavam em sala de aula. Estava programada para o dia a apresentação de 2 seminários que tratavam de assuntos previamente selecionados. Dos 6 alunos presentes 4 iriam apresentar os seminários. As 17:40 após a chegada de mais 4 alunos P18 disse que, aos que ali estavam que aqueles que saíssem antes do final do primeiro seminário teriam falta registrada em todos os horários. Os no segundo seminário teriam presença apenas no segundo momento.

Enquanto os alunos montavam os equipamentos para a apresentação, P18 conversava informalmente com os outros alunos. Iniciada a apresentação, ficava sempre atento e fazendo sinal de afirmativo com a cabeça diante das explanações que estavam sendo realizadas pelos alunos.

Anotava com frequência. Quando haviam se passado 40 minutos de apresentação avisou os alunos que teriam mais 10 minutos. Com 48 minutos de apresentação findou-se a mesma. P18 passou a palavra para os outros professores presentes que em seguida fizeram suas considerações rapidamente. Voltando a palavra, P18 inicialmente fez elogios à apresentação ressaltando o conteúdo que havia sido apresentado e a postura e vestimenta dos alunos. Em seguida fez perguntas e apontamentos sempre afirmando que eram sugestões que objetivavam ajudar na melhora do que foi exposto. Todas as falas dos professores aconteceram de forma amena, não agressiva e nem com crítica ácidas. Findados os comentários, deu-se um intervalo de 05 minutos para que fosse trocado o material de apresentação para o segundo seminário.

Antes do início do segundo seminário P18 fez uma chamada. Conferidas as presenças e ausências, perguntou se os novos apresentadores estavam prontos e pediu para que começassem. A postura de P18 no que tange ao mancio com a cabeça, as anotações e atenção às falas seguiu de maneira semelhante ao que aconteceu na primeira apresentação. Com 45 minutos avisou os alunos que faltavam apenas 5 minutos para encerrarem. Com cinquenta minutos os alunos terminaram a apresentação que lhes cabia.

Semelhante ao que antes aconteceu, inicialmente P18 passou a palavra aos outros professores presentes que fizeram suas observações. Chegada sua vez, P18 levantou posições e sugestões afirmando como antes já o fizera, que tinham o objetivo de colaborar e que erros são normais e que devem acontecer e neste momento mesmo. Em todas suas falas apontava correções ou questionava sobre o assunto que foi exposto. P18 disse que aprendia muito com as apresentações que assistia. Encerradas as observações fez nova chamada e terminou o encontro despedindo-se da turma. P18 saiu juntamente com os outros professores e alunos conversando informalmente.


➤ **MEMORIAL**

Pode ser percebido que P18 cobrava presença e seriedade nas apresentações. Cobrava postura e traje adequado. Sua relação com alunos era de amizade apesar da severa cobrança que fazia sobre detalhes da apresentação. Este momento tratava de seminários. Percebe-se que o que se trazia com o nome de "seminários" era uma aula resumida sobre determinados assuntos. Nada que envolvesse uma pesquisa e posteriormente sua apresentação e discussão diante de outros assuntos correlatos. Durante suas falas P18 em nenhum momento trouxe exemplos que relacionassem a teoria apresentada com nenhuma situação prática. Relação e P18 com outros docentes era de amizade e respeito como também com os alunos.

Os alunos, em suas apresentações pouco falaram em relacionar a teoria com a prática e não foram questionados por isso. P18 demonstrava interesse no aprendizado dos alunos quando tentava sugerir que as dicas ali apresentada colaborariam com o conhecimento futuro deles. Caracteriza um professor - CD.

**Protocolo 15: Data: 03/06/2010**

**Local: PSO // Professores: P19**

  
**Roberto Bernardino Jr**

**Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna**

➤ **OBSERVAÇÕES**

P19 chegou ao PSO às 7:45.

Ao entrar no setor cumprimentou todos sem dar ênfase a nenhum dos presentes. Sentou na posição reservada aos docentes plantonistas. Ali ficou por aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Conversava muito com os alunos escalados no dia sobre assuntos mais variados.

Quando era solicitado a orientar, o fazia sempre de boa vontade e com interesse indo junto ao aluno e ao paciente. Em apenas duas situações notou-se que cumprimentou os pacientes.

Quando foi chamado para orientar o fez de maneira técnica. Em nenhum momento induziu o aluno a explicar o por que tal ou qual ação deveria ser empreendida.

Bem explicada o que deveria ser realizado.

Chegaram vários alunos de outros períodos no curso de odontologia no PSO e que não estavam escalados para o dia.

Travou-se entre eles e P19 conversa em tom de cobrança por parte dos alunos e explicações por parte de P19 justificando ações e situações vinculadas ao curso de odontologia.

Quando foram embora, pois já se aproximava a hora do almoço, P19 sugeriu que todos fossem almoçar juntos. Mas, por chegar paciente para ser atendido neste momento, fez-se uma escala de saída para refeição.

P19 ausentou-se para almoçar por 45 minutos aproximadamente.

Quando tinha dúvidas sobre algum procedimento perguntava ao outro plantonista do dia.

Ficou atento a todos acontecimentos que transcorreram no dia.

Brincou com vários alunos utilizando apelidos e situações cômicas que viveram.

Não caminhava para ver o que estava se passando com os alunos se não fosse chamado para tal.

Ficou esperando os atendimentos acabarem já mais de 24:00 para então ir para o alojamento.

➤ **MEMORIAL**

Pelas falas e posturas P19 parece muito amigo dos alunos. Uma relação de tamanha informalidade que usam brincadeira que tiveram em saídas e festas compartilhadas. P19 tem idade próxima a dos alunos, fato que poderia justificar esta aproximação.

Durante as orientações dava dicas dos passos a seguir, não levando os alunos a pensarem, mas sempre a seguirem a técnica e os passos desta.

Mesmo com uma base de orientação positivista e tecnicista, quando orientava trazia a tona situações clínicas passadas e possíveis de acontecer.

Tem grande envolvimento com o curso de odontologia e com a profissão professor.

Pelas falas é muito envolvido com projetos e pesquisas.

Demonstrou humildade em várias situações atribuindo respeito ao outro plantonista que tinha no setor mais experiência e tempo de atividade.

Em várias situações os alunos não buscavam as orientações de P19, mas do outro docente plantonista.

P19 percebia que os alunos estavam esperando a orientação do outro professor e não se dispunha a orientar, apenas o fazendo com aqueles que diretamente o procuravam.

Pouco cobrava conteúdos.

## ANEXO I - RESULTADOS DAS CATEGORIAS OBSERVADAS

### CATEGORIAS ANÁLISADAS NA FASE EXPLORATÓRIA E FREQUÊNCIA DE IDENTIFICAÇÕES ORIUNDAS DAS OBSERVAÇÕES TIPO ETNOGRÁFICA

Categorias		Protocolos															Total	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1	Relacional	Prof/Paciente		1	1												2	
		Prof/Aluno	2	2	3				2	2		3	3	4	3	4	3	31
		Prof/Prof						1					1	1		1	3	7
		Aluno/Aluno			1			1		1			1					4
2	Normas	1		2				1									4	
3	Concepção	Problematização		3	2		1			3			1		1		11	
		Construtivismo				1	1	2	1	2	1	2	1	1	4			17
		Bancária			1		2		1		2		1					7
4	Metodologia	2		1	7	7	7	2	1	1	2	5	2	2	1	3	43	
5	Avaliação de conteúdo	1	2	1	1	1		2			2	1	2	2	1	1	17	
6	Concepção de docência	1	3	1	4	2	5	4	3	9	1	1	3	1	1	2	41	
7	Ensino / Aprendizagem		2	1	3	4	2	3	4	5	2	2	3	1	3	1	36	
8	Humanismo		3	2			1	3		1	2	1		2		1	16	
9	Relação teoria / prática		1	1	2			1	3	1	1		1		2		13	
10	Competência profissional como CD						1				1						2	
11	Motivação							1							2		3	
12	Saber experiencial								2	1	1		2				6	
13	Outros Saberes									1			1				2	
14	Prof. pesquisador															1	1	
15	Formação	1			1	2	1	1	4	2		3	1				16	

### SEQÜÊNCIA EM FREQUÊNCIA DE APARECIMENTOS NOS PROTOCOLOS

- 1- Relacional (44) (prof / aluno= 31; prof / prof. =7; aluno / aluno = 4; prof / paciente = 2)
- 2- Metodologia (43)
- 3- Concepção de docência (41)
- 4- Preocupação com o processo ensino – aprendizagem (36)
- 5- Processo ensino aprendizagem (35) (construtivista= 17; problematizadora=11; bancária=7)
- 6- Avaliação de conteúdo (17)
- 7- Humanismo (16)
- 8- Formação docente (16)
- 9- Relação teoria prática (13)
- 10- Saber experiencial (6)
- 11- Normas (4)
- 12- Motivação (3)
- 13- Competência como CD (2)
- 14- Outros saberes (2)
- 15- Professor pesquisador (1)



**• COMPROVANTES FASE – 1**

J. CARTA-CONVITE

K. TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

L. INSTRUMENTO DE PESQUISA / COMPLETO/FUNDAMENTADO

M. ANÁLISE ESTATÍSTICA



## ANEXO J - CARTA-CONVITE

### Carta convite fase I

Prezado(a) colega,

sou Cirurgião Dentista, professor da Disciplina de Anatomia Humana da Universidade Federal de Uberlândia e estou em doutoramento na área de Educação pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação desta mesma IFES. Tenho como orientadora a Profa. Dra Silvana Malusá Baraúna. Meu projeto busca investigar concepções de Docência Universitária de professores dos Cursos de Odontologia de todas as Universidades Federais que ofereçam tal curso. Para isto estou aqui os(as) convidando à participar conosco desta pesquisa. Sua participação poderá acontecer acessando o link [www.docencia-universitaria.com.br](http://www.docencia-universitaria.com.br) que estará disponível para acesso, **apenas em sua fase I**, entre os dias 15/03/2011 e 01/04/2011.

Quando acessá-lo, clique na **fase I**. Apenas esta fase estará disponível para acesso e preenchimento. Em seguida leia atentamente o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Caso o aceite, será disponibilizado o instrumento de pesquisa. Este, rapidamente poderá ser preenchido e submetido, pois consta de apenas 4 páginas onde todas as questões são de múltipla escolha. Cada página seguinte deste instrumento de coleta de dados, apenas poderá ser acessada quando a anterior tiver todos os campos preenchidos. No final é só enviar clicando na tecla **submiter**.

Caso precise de mais algum esclarecimento estou à disposição pelo telefone 0xx34-9976-1768 ou pelo e-mail [bernardino@icbim.ufu.br](mailto:bernardino@icbim.ufu.br).

Conto com vossa colaboração e participação.

Muito obrigado.

Roberto Bernardino Júnior.

**ANEXO K – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Fase I**

Prezado(a) senhor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia”, que tem como objetivos: Investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os(a) professores(as) universitários(as), com formação inicial em Odontologia e que atuam em cursos de Odontologia, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente.

Sua participação é muito importante ao responder o instrumento de pesquisa que envolve esse trabalho, cujas categorias de estudo são: docência universitária, interrelacionamentos e metodologias de ensino.

Este termo de consentimento está sendo disponibilizado pelos pesquisadores responsáveis de forma online onde poderá, após lido e esclarecido, ser aceito ou não.

Em sua participação na fase I deste projeto o(a) senhor(a) responderá um questionário atribuindo graus de importância de 1 a 5 para frases que lhe serão apresentadas, sendo 1 - Nada Importante, 2 - Pouco Importante, 3 - Neutro, 4 - Importante e 5 - Muito Importante.

Em nenhum momento o(a) senhor(a) será identificado(a), sendo os resultados da pesquisa divulgados sem qualquer identificação.

Ainda, enquanto sujeito participante dessa pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum ganho ou gasto financeiro, bem como sua participação não implicará em nenhum risco para você, estando livre para parar de responder o questionário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os benefícios serão o oferecimento de dados a docência universitária, frente à formação e prática pedagógica do docente de Odontologia, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar sua prática pedagógica no que diz respeito à docência no ensino superior.

Orientamos que o senhor(a) arquive uma cópia deste termo de consentimento por cinco anos. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a Profa Dra Silvana Malusá Baraúna pelo e-mail: [silmalusa@yahoo.com.br](mailto:silmalusa@yahoo.com.br) ou com Roberto Bernardino Júnior pelo e-mail: [bernardino@icbim.ufu.br](mailto:bernardino@icbim.ufu.br) ou ainda pelo telefone 0XX34 3218-2217 - CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco A, sala 224 Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG, CEP: 38400-100; Fone: 34-32394131.

Respeitosamente,

Profa. Dra Silvana Malusá Baraúna

[silamlusa@yahoo.com.br](mailto:silamlusa@yahoo.com.br)

Roberto Bernardino Júnior

[bernardino@icbim.ufu.br](mailto:bernardino@icbim.ufu.br)



## ANEXO L – INSTRUMENTO DE PESQUISA/ COMPLETO/FUNDAMENTADO

### INSTRUMENTO FASE I

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em ODONTOLOGIA e que atuam em cursos de ODONTOLOGIA, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: docência universitária, interrelacionamentos e metodologias de ensino.

De acordo com a sua opinião sobre o assunto, o senhor poderá **considerar** alguns itens muito importantes, pouco importantes ou estar em dúvida sobre outros. O que nos interessa é a sua opinião sobre cada item.

As suas respostas são totalmente anônimas e, por isso, peço-lhe que o faça de forma pessoal e sincera, assinalando um número para cada tópico, em correspondência com a escala. Para tanto, o senhor, professor universitário, na parte II deste instrumento de pesquisa, deverá **assinalar com um X** sua resposta **no número à frente de cada frase**, usando a seguinte escala:

(1) Nada Importante	(2) Pouco Importante	(3) Neutro	(4) Importante	(5) Muito Importante
------------------------	-------------------------	---------------	-------------------	-------------------------

#### Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO

1.1	Sexo:	
	a) ( ) feminino	b) ( ) masculino
1.2	Faixa etária:	
	a) ( ) 21 a 30	b) (...) 31 a 40
	c) (...) 41 a 50	d) (...) acima de 50
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação :	
	a)(...) Graduação/ano: _____ Área (s): _____	b)(...) Especialização/ano: _____ Área: _____
	c)(...) Mestrado/ano: _____ Área (s): _____	d)(...) Doutorado/ano: _____ Área: _____
	e)(...) Pós-doutorado/ano: _____ Área: _____	e)(...) Outros- Quais? _____ _____
	1.4 No exercício profissional docente você atua:	
a) ( ) no Doutorado	b) (...) no Mestrado	
c) (...) na Graduação	d) (...) em cursos <i>Lato-Sensu</i>	
1.5	Além da profissão docente, exerce outra atividade:	
	a) ( ) sim	b) (...) não
	c) Qual? _____	

<b>Parte II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS</b>		
<b>2.1- CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</b>		
<b>Ítem</b>	<b>Frase a ser analisada</b>	<b>Grau de importância</b>
2.1.1	A função do professor como transmissor do conhecimento.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.2	Dar ênfase aos atos procedimentais (as técnicas) na formação do aluno.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.3	Ter relevante produção científica.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.4	O conhecimento sobre conteúdos específicos são suficientes para ser um bom professor.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.5	O professor é a fonte do conhecimento.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.6	O bom cirurgião dentista é o que domina bem as técnicas.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.7	A conscientização do educando sobre sua condição de ser humano como objetivo da educação.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.8	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.9	Relacionar crescimento profissional na docência com número de publicações.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.10	O “dom” para dar aulas é necessário para ser um bom professor.	(1)(2)(3)(4)(5)

<b>2.2 –INTERRELACIONAMENTOS</b>		
<b>Ítem</b>	<b>Frases</b>	<b>Grau de importância</b>
2.2.1	Ver os indivíduos como seres inconclusos (incompletos / inacabados) em sua formação pessoal e profissional.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.2	Se abrir ao mundo e aos outros para gerar inquietações e curiosidades.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.3	Ter o aprendizado recíproco (professor e aluno) como mediador das relações.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.4	Bom relacionamento como base para a aprendizagem.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.5	A autoridade do docente como ato para se firmar como professor e disciplinar os alunos.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.6	O bom professor é o que sabe como executar bem os procedimentos técnicos.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.7	Transformar os alunos em parceiros no processo ensino aprendizagem.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.8	Ver os alunos como sujeitos da aprendizagem e os professores como mediadores do processo.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.9	O aluno admirar o professor enquanto profissional liberal.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.10	Horizontalizar a relação professor-aluno-paciente.	(1)(2)(3)(4)(5)

<b>2.3 – METODOLOGIAS DE ENSINO</b>		
<b>Ítem</b>	<b>Frases</b>	<b>Grau de importância</b>
2.3.1	Depender de diferentes técnicas para expor um conteúdo.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.2	Trabalhar predominantemente com aulas expositivas como a principal e melhor maneira para apresentação do conteúdo.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.3	Adequar a técnica ao objetivo da aula.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.4	Analisar os alunos como indivíduos heterogêneos.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.5	Dominar, conhecer e utilizar diferentes técnicas de abordagens dos conteúdos	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.6	A maneira de ensinar deve seguir princípios determinados socialmente visando o mercado de trabalho.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.7	Medir a eficiência do sistema educacional pelo número de formandos e o custo social desta formação.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.8	Conhecer e aprender a aplicar diferentes metodologias nos cursos de mestrado e doutorado.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.9	Dar ênfase as pesquisas nos cursos de pós graduação.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.10	Seguir as metodologias dos professores mais experientes.	(1)(2)(3)(4)(5)

### **Parte III – COMENTÁRIOS**

Prezado Professor, após sua participação neste instrumento de pesquisa, registre seus comentários, caso ache necessário.

- Se precisar, utilize o verso da página.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

- **Observações - PARA CONHECIMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA:**

1. Referencial teórico que fundamenta a construção do **Instrumento de Pesquisa Fase-I**, frente às categorias: Concepções de docência Universitária, Interrelacionamentos e Metodologias Utilizadas.

<u>Item</u>	<u>Categoria (2.1): CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</u>
2.2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>•LAZZARIN, Hellen Cristina; NAKAMA, Luíza; CORDONI JÚNIOR, Luiz. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. – <b>Sociedade e Saúde</b>, v.16, n1, São Paulo – SP, jan./abr., 2007. ISSN: 0104-1290 . [p. 2]</li> <li>•VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. <b>A formação do professor de 3º grau</b>. Ed Pioneira, São Paulo, 1996. ISBN: 85-221-0050-0. [p. 25]</li> </ul>
2.2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>•PÉRET, Adriana de Castro Amédée.; LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. A pesquisa e a formação do professor de odontologia nas políticas internacionais e nacionais de educação - Uma análise das diretrizes nacionais e internacionais na formação dos docentes de odontologia. <b>Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO)</b>, 3 (1), 2003, 65-69. 2003. ISSN: 1679-5954.[p.65]</li> </ul>
2.2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>•VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. <b>A formação do professor de 3º grau</b>. Ed Pioneira, São Paulo, 1996. ISBN: 85-221-0050-0. [p. 4]</li> </ul>
2.2.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ARAÚJO, Maria Ercília de. Palavras e silêncios na educação superior em odontologia. <b>Ciência e Saúde Coletiva</b>, 11 (1): 179-182, 2006. ISSN: 1413-8123. p. 181</li> <li>•MADEIRA, Miguel Carlos. <b>Sou professor universitário; e agora?</b> São Paulo: Sarvier, 2008. ISBN: 978-85-7378-186-1. [p.112]</li> </ul>
2.2.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>•LAZZARIN, Hellen Cristina; NAKAMA, Luíza; CORDONI JÚNIOR, Luiz. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. – <b>Sociedade e Saúde</b>, v.16, n1, São Paulo – SP, jan./abr., 2007. ISSN: 0104-1290. [p. 4]</li> </ul>
2.2.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>•LAZZARIN, Hellen Cristina; NAKAMA, Luíza; CORDONI JÚNIOR, Luiz. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. – <b>Sociedade e Saúde</b>, v.16, n1, São Paulo – SP, jan./abr., 2007. ISSN: 0104-1290. [p. 4]</li> <li>•PÉRET, Adriana de Castro Amédée.; LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. A pesquisa e a formação do professor de odontologia nas políticas internacionais e nacionais de educação - Uma análise das diretrizes nacionais e internacionais na formação dos docentes de odontologia. <b>Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO)</b>, 3 (1), 2003, 65-69. 2003. ISSN: 1679-5954. [p. 68]</li> </ul>
2.2.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ROZENDO, Célia Alves; CASAGRANDE, Lizete Diniz Ribas; SCHNEIDER, Jacó Fernando e PARDINI, Luiz Carlos. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. <b>Revista Latino Americana de Enfermagem</b>, 7 (2), 1999, 15-23 . ISSN: 0104-1169 versão impressa.[ p.07]</li> </ul>
2.2.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>•MASETTO, Marcos T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, Marcos T. <b>Competência pedagógica do professor universitário</b>. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7. [p.85]</li> </ul>
2.2.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>•MADEIRA, Miguel Carlos. <b>Sou professor universitário; e agora?</b> São Paulo: Sarvier, 2008. ISBN: 978-85-7378-186-1. [p.9]</li> </ul>
2.2.10	<ul style="list-style-type: none"> <li>•VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. <b>A formação do professor de 3º grau</b>. Ed Pioneira, São Paulo, 1996. ISBN: 85-221-0050-0. [p. 43]</li> </ul>

<u>Item</u>	<u>Categoria (2.2): INTERRELACIONAMENTOS</u>
2.2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>•FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b>. Paz e terra. 35ed. São Paulo, 2007. ISBN: 978-85-7753-015-1. [p.50]</li> </ul>
2.2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>•FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b>. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 35ª ed. ISBN: 987-85-7753-015-1. [p. 136]</li> </ul>
2.2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>•FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b>. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 35ª ed. ISBN: 987-85-7753-015-1. [p. 23]</li> <li>•LEVY, Pierre. <b>A inteligência coletiva</b>. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1998. ISBN: 978-85-15-01613-6. [p.72]</li> </ul>
2.2.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ABREU, Maria Célia de; MASETTO Marcos Tarciso. <b>O professor em aula</b>. 8 ed. MG</li> </ul>

	editores. São Paulo – SP, 1990. ISBN: 85-7255-005-4. [p. 9-11]
2.2.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>•LAZZARIN, Hellen Cristina; NAKAMA, Luíza; CORDONI JÚNIOR, Luiz. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. – <b>Sociedade e Saúde</b>, v.16, n1, São Paulo – SP, jan./abr., 2007. ISSN: 0104-1290. [p. 4]</li> <li>•MADEIRA, Miguel Carlos. <b>Sou professor universitário; e agora?</b> São Paulo: Sarvier, 2008. ISBN: 978-85-7378-186-1. [p.50]</li> </ul>
2.2.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ARAÚJO, Maria Ercília de. Palavras e silêncios na educação superior em odontologia. <b>Ciência e Saúde Coletiva</b>, 11 (1): 179-182, 2006. ISSN: 1413-8123. [p. 181]</li> <li>•MADEIRA, Miguel Carlos. <b>Sou professor universitário; e agora?</b> São Paulo: Sarvier, 2008. ISBN: 978-85-7378-186-1. [p.50]</li> </ul>
2.2.7	•TARDIF, Maurice. <b>Saberes docentes e formação profissional</b> . 8ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN: 978-85-326-2668-4. [p.221]
2.2.8	•LAZZARIN, Hellen Cristina; NAKAMA, Luíza; CORDONI JÚNIOR, Luiz. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. – <b>Sociedade e Saúde</b> , v.16, n1, São Paulo – SP, jan./abr., 2007. ISSN: 0104-1290. [p. 7]
2.2.9	•LAZZARIN, Hellen Cristina; NAKAMA, Luíza; CORDONI JÚNIOR, Luiz. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. – <b>Sociedade e Saúde</b> , v.16, n1, São Paulo – SP, jan./abr., 2007. ISSN: 0104-1290. [p.4]
2.2.10	•NUTO, Sharmênia de Araújo Soares; NORO, Luiz Roberto Augusto; CAVALSINA, Paola Gondin; COSTA, Íris do Céu Clara Costa; OLIVEIRA, Ângelo Giuseppe Roncalli da Costa. O processo ensino aprendizagem e suas conseqüências na relação professor-aluno-paciente. <b>Ciência e Saúde Coletiva</b> , 11 (1): 89-96, 2006. ISSN: 1413-8123. [p. 90]

Ítem	<b>Categoria (2.3): METODOLOGIAS DE ENSINO</b>
2.3.1	•MASETTO, Marcos T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, Marcos T. <b>Competência pedagógica do professor universitário</b> . São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7. [p.85]
2.3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>•MADEIRA, Miguel Carlos. <b>Sou professor universitário; e agora?</b> São Paulo: Sarvier, 2008. ISBN: 978-85-7378-186-1. [p. 53]</li> <li>•ROZENDO, Célia Alves; CASAGRANDE, Lizete Diniz Ribas; SCHINEIDER, Jacó Fernando e PARDINI, Luiz Carlos. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. <b>Revista Latino Americana de Enfermagem</b>, 7 (2), 1999, 15-23. ISSN: 0104-1169 versão impressa. [p. 2]</li> </ul>
2.3.3	•MASETTO, Marcos T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, Marcos T. <b>Competência pedagógica do professor universitário</b> . São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7. [p.86 e 96]
2.3.4	•MASETTO, Marcos T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, Marcos T. <b>Competência pedagógica do professor universitário</b> . São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7. p.87.
2.3.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>•LEMONS, Cristiane Lopes Simão. A implantação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em odontologia no Brasil: algumas reflexões. <b>Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO)</b>. Brasília, DF, v.5, n.1, p. 80-85, jan/jul. 2005. ISSN: 1679-5954. [p. 82]</li> <li>•MASETTO, Marcos T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, Marcos T. <b>Competência pedagógica do professor universitário</b>. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7. [p.87]</li> <li>•VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. <b>A formação do professor de 3º grau</b>. Ed Pioneira, São Paulo, 1996. ISBN: 85-221-0050-0. [p. 25]</li> </ul>
2.3.6	•BIREAUD, Annie. <b>Os métodos pedagógicos no ensino superior</b> . Porto Editora Ltda, Porto – Portugal, 1995. ISBN: 972-0-34114-9. [p. 14]

	•LAZZARIN, Hellen Cristina; NAKAMA, Luíza; CORDONI JÚNIOR, Luiz. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. – <b>Sociedade e Saúde</b> , v.16, n1, São Paulo – SP, jan./abr., 2007. ISSN: 0104-1290. [p. 1]
2.3.7	•BIREAUD, Annie. <b>Os métodos pedagógicos no ensino superior</b> . Porto Editora Ltda, Porto – Portugal, 1995. ISBN: 972-0-34114-9. [p. 14]
2.3.8	•VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. <b>A formação do professor de 3º grau</b> . Ed Pioneira, São Paulo, 1996. ISBN: 85-221-0050-0. [p.4]
2.3.9	•BIREAUD, Annie. <b>Os métodos pedagógicos no ensino superior</b> . Porto Editora Ltda, Porto – Portugal, 1995. ISBN: 972-0-34114-9. [p. 49]
2.3.10	•MADEIRA, Miguel Carlos. <b>Sou professor universitário; e agora?</b> São Paulo: Sarvier, 2008. ISBN: 978-85-7378-186-1. [p. 08] •NUTO, Sharmênia de Araújo Soares; NORO, Luiz Roberto Augusto; CAVALSINA, Paola Gondin; COSTA, Íris do Céu Clara Costa; OLIVEIRA, Ângelo Giuseppe Roncalli da Costa. O processo ensino aprendizagem e suas conseqüências na relação professor-aluno-paciente. <b>Ciência e Saúde Coletiva</b> , 11 (1): 89-96, 2006. ISSN: 1413-8123. [p. 93]

2. Referencial teórico que fundamenta a construção do Instrumento de Pesquisa-I / Fase-I, **frente a Instrumentos de Pesquisas já publicados:**
- 2.1 ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 17, n. 1. Porto Alegre, 2004 / ISBN 0102-7972.
- 2.2 MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de Educação**, 2000, 12(2), pp.125-156 - Universidade do Minho em Portugal/ ISBN 0871-9187.
- 2.3 BELCHIOR, Patrícia de O. L. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007.

**Uberlândia, segunda-feira, 18 de Outubro de 2010.**

---

**Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna**  
Orientadora  
UFU/FACED/PPGED  
Doutorado em Educação

---

**Roberto Bernardino Júnior**  
Aluno/orientando  
UFU/FACED/PPGED  
Doutorado em Educação

## ANEXO M - ANÁLISE ESTATÍSTICA

### Análise estatística da fase I através do teste binominal para duas amostras independentes com $p < 0,05$

Para realização da análise estatística da fase I, foram cruzadas as proporções de respostas atribuídas às valorações apresentadas (nada importante, pouco importante, neutro, importante e muito importante) para cada frase de cada subitem (Concepções de docência universitária, Metodologia de ensino, Interrelacionamento).

Seguem abaixo os cruzamentos realizados, evidenciando aqueles onde foram observadas diferenças estatisticamente significativas para as proporções de valorações atribuídas em cada frase de cada subitem ( $p < 0,05$ ).

Os números para as correlações são os seguintes:

- 1- Nada importante
- 2- Pouco importante
- 3- Neutro
- 4- Importante
- 5- Muito importante

#### Concepções de Docência Universitária

Frase 1 - A função do professor como transmissor do conhecimento.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0034	p=0,6514	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0097	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,3045

Frase 2 - Dar ênfase aos atos procedimentais (as técnicas) na formação do aluno.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	p=0,4509	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0002

Frase 3 - Ter relevante produção científica.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	p=0,4070	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0006	p=0,0018

Frase 4 - O conhecimento sobre conteúdos específicos são suficientes para ser um bom professor.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0013	p=0,0263	p=0,0005	p=0,8385	p=0,3020	p=0,7778	p=0,0007	p=0,1892	p=0,0156	p=0,0002

Frase 5 - O professor é a fonte do conhecimento.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0612	p=0,0312	p=0,0839	p=0,0080	p=0,7738	p=0,8840	p<0,0001	p=0,6649	p<0,0001	p<0,0001

Frase 6 - O bom cirurgião dentista é o que domina bem as técnicas.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0488	p<0,0001	p<0,0001	p=0,3276	p=0,0044	p<0,0001	p=0,3080	p=0,0037	p=0,0002	p<0,0001

Frase 7 - A conscientização do educando sobre sua condição de ser humano como objetivo da educação.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	-	-	-	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001

Frase 8 - Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	-	-	-	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001

Frase 9 - Relacionar crescimento profissional na docência com número de publicações.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,1906	p=0,0011	p<0,0001	p=0,3717	p=0,0440	p<0,0001	p=0,0297	p=0,0308	p<0,0001	p<0,0001

Frase 10 - O “dom” para dar aulas é necessário para ser um bom professor.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0030	p<0,0001	p<0,0001	p=0,1104	p=0,0253	p=0,0016	p=0,1493	p=0,3432	p=0,0003	p<0,0001

### Inter relacionamentos

Frase 1 - Ver os indivíduos como seres inconclusos (incompletos / inacabados) em sua formação pessoal e profissional.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,4738	p=0,0397	p=<0,0001	p=0,0007	p=0,0064	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,1633	p=0,0047

Frase 2 - Se abrir ao mundo e aos outros para gerar inquietações e curiosidades.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	-	-	-	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0023

Frase 3 - Ter o aprendizado recíproco (professor e aluno) como mediador das relações.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	-	-	-	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001

Frase 4 - Bom relacionamento como base para a aprendizagem.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	p=0,0552	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,5248

Frase 5 - A autoridade do docente como ato para se firmar como professor e disciplinar os alunos.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0004	p=0,0028	p<0,0001	p=0,0947	p=0,5655	p=0,5788	p<0,0001	p=0,2590	p<0,0001	p<0,0001

Frase 6 - O bom professor e o que sabe como executar bem os procedimentos técnicos.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0002	p<0,0001	p<0,0001	p=1,0	p=0,0678	p=0,2504	p=0,0002	p=0,4956	p<0,0001	p<0,0001

Frase 7 - Transformar os alunos em parceiros no processo ensino aprendizagem.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	-	-	-	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001

Frase 8 - Ver os alunos como sujeitos da aprendizagem e os professores como mediadores do processo.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	p=0,0098	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001



Frase 9 - O aluno admirar o professor enquanto profissional liberal.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,2315	p<0,0001	p=0,0699	p=0,0973	p=0,0019	p=0,5327	p=0,0050	0,0125	p<0,0001	p=0,0007

Frase 10 - Horizontalizar a relação professor-aluno-paciente.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0179	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0009	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0366	p=0,1546	p=0,5010

### Metodologias de ensino

Frase 1 - Dependrer de diferentes técnicas para expor um conteúdo.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	p=0,1297	p<0,0001	p=0,0136	p<0,0001	p=0,3270	p<0,0001

Frase 2 - Trabalhar predominantemente com aulas expositivas como a principal e melhor maneira para apresentação do conteúdo.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0723	p=0,0958	p<0,0001	p<0,0001	p=0,8941	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0983

Frase 3 - Adequar a técnica ao objetivo da aula.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,3134	p=0,0031	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0277	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0289

Frase 4 - Analisar os alunos como indivíduos heterogêneos.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	-	-	-	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0004

Frase 5 - Dominar, conhecer e utilizar diferentes técnicas de abordagens dos conteúdos.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
-	-	-	-	-	-	-	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001

Frase 6 - A maneira de ensinar deve seguir princípios determinados socialmente visando o mercado de trabalho.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0003	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0019	p=0,0076	p<0,0001	p=0,5646	p=0,0024	p=0,0013	p<0,0001

Frase 7 - Medir a eficiência do sistema educacional pelo número de formandos e o custo social desta formação.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,1845	p=0,0605	p=0,5203	p<0,0001	p=0,5788	p=0,0498	p<0,0001	p=0,0122	p<0,0001	p<0,0001

Frase 8 - Conhecer e aprender a aplicar diferentes metodologias nos cursos de mestrado e doutorado.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=1,0	p=0,0175	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0175	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0415

Frase 9 - Dar ênfase as pesquisas nos cursos de pós graduação.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0552	p=0,0005	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0621	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p<0,0001	p=0,0285

Frase 10 - Seguir as metodologias dos professores mais experientes.									
1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
p=0,0136	p<0,0001	p=0,0014	p=0,0059	p=0,0002	p=0,4505	p<0,0001	p=0,0032	p<0,0001	p<0,0001

**• COMPROVANTES FASE – 2**

N. CARTA-CONVITE

O. TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

P. INSTRUMENTO DE PESQUISA / COMPLETO/FUNDAMENTADO

Q. ANÁLISE ESTATÍSTICA



## ANEXO N - CARTA-CONVITE

### Carta convite fases I e II

Prezado(a) colega,

sou Cirurgião Dentista, professor da Disciplina de Anatomia Humana da Universidade Federal de Uberlândia e estou em doutoramento na área de Educação pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação desta mesma IFES. Tenho como orientadora a Profa. Dra Silvana Malusá Baraúna. Meu projeto busca investigar concepções de Docência Universitária de professores dos Cursos de Odontologia de todas as Universidades Federais que ofereçam tal curso. Para isto estou aqui os(as) convidando à participar conosco desta pesquisa. Sua participação poderá acontecer acessando o link [www.docencia-universitaria.com.br](http://www.docencia-universitaria.com.br) que estará disponível para acesso, **tanto a fase I quanto a fase II**, entre os dias 04/04/2011 e 21/04/2011.

Quando acessá-lo, clique na **fase I** inicialmente. Em seguida leia atentamente o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Caso o aceite, será disponibilizado o instrumento de pesquisa. Este, rapidamente poderá ser preenchido e submetido, pois consta de apenas 4 páginas onde todas as questões são de múltipla escolha. Cada página seguinte deste instrumento de coleta de dados, apenas poderá ser acessada quando a anterior tiver todos os campos preenchidos. No final é só enviar clicando na tecla **submiter**.

Depois de concluída sua participação na fase I, clique na **fase II** e então siga os mesmos procedimentos acima descritos para a fase I. Nesta fase II terá um espaço disponível para expressar opiniões e reflexões.

Caso precise de mais algum esclarecimento estou à disposição pelo telefone 0xx34-9976-1768 ou pelo e-mail [bernardino@icbim.ufu.br](mailto:bernardino@icbim.ufu.br).

Conto com vossa colaboração e participação.

Muito obrigado.

Roberto Bernardino Júnior.

**ANEXO O - TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Fase II**

Prezado(a) senhor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia”, que tem como objetivos: Investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os(a) professores(as) universitários(as), com formação inicial em Odontologia e que atuam em cursos de Odontologia, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente.

Sua participação é muito importante ao responder o instrumento de pesquisa que envolve esse trabalho, cujas categorias de estudo são: docência universitária, interrelacionamentos e metodologias de ensino.

Este termo de consentimento está sendo disponibilizado pelos pesquisadores responsáveis de forma online onde poderá, após lido e esclarecido, ser aceito ou não.

Nesta fase II da pesquisa nós estamos buscando entender o que pensa o(a) cirurgião(ã) dentista de cursos de graduação em odontologia sobre metodologia aplicáveis ao ensino superior, sua relação como os(as) alunos(as) e suas concepções de docência universitária numa oportunidade de proferir reflexões abertas.

Em nenhum momento o(a) senhor(a) será identificado(a), sendo os resultados da pesquisa divulgados sem qualquer identificação.

Ainda, enquanto sujeito participante dessa pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum ganho ou gasto financeiro, bem como sua participação não implicará em nenhum risco para você, estando livre para parar de responder o questionário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os benefícios serão o oferecimento de dados a docência universitária, frente à formação e prática pedagógica do docente de Odontologia, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar sua prática pedagógica no que diz respeito à docência no ensino superior.

Orientamos que o senhor(a) arquive uma cópia deste termo de consentimento por cinco anos. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a Profa Dra Silvana Malusá Baraúna pelo e-mail: [silmalusa@yahoo.com.br](mailto:silmalusa@yahoo.com.br) ou com Roberto Bernardino Júnior pelo e-mail: [bernardino@icbim.ufu.br](mailto:bernardino@icbim.ufu.br) ou ainda pelo telefone 0XX34 3218-2217 - CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco A, sala 224 Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG, CEP: 38400-100; Fone: 34-32394131.

Respeitosamente,

Profa. Dra Silvana Malusá Baraúna

[silamlusa@yahoo.com.br](mailto:silamlusa@yahoo.com.br)

Roberto Bernardino Júnior

[bernardino@icbim.ufu.br](mailto:bernardino@icbim.ufu.br)

**ANEXO P - INSTRUMENTO DE PESQUISA/COMPLETO/FUNDAMENTADO****INSTRUMENTO FASE II**

---

Prezado(a) Professor(a),

Frente a sua participação neste instrumento de pesquisa, é possível perceber que estamos realizando um estudo envolvendo diversos aspectos da prática do Profissional CIRURGIÃO DENTISTA, ENQUANTO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO no curso de ODONTOLOGIA, buscando conhecer melhor algumas situações DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS . Para tanto necessitamos que você nos ofereça algumas informações importantes, sem que você ou as pessoas envolvidas nos fatos sejam identificadas

REFLEXÕES:

Enquanto Cirurgião Dentista, no Ensino Superior, no curso de Odontologia, reflita sobre a sua prática docente, para responder as questões que se seguem:

- 1 - A que você atribui fatos, positivos, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?
- 2 -A que você atribui fatos, não muito bons, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?
- 3-O que você sabe sobre pedagogia, considera ter aprendido em cursos de pós graduação, com colegas mais experientes ou sozinho com a prática do dia da dia?
- 4-Você percebe algum tipo preocupação institucional com a formação docente, específica de sua área de formação ou ambas?
- 5-Em sua opinião , seria interessante uma integração entre ciências humanas, sociais e biológicas para a formação do docente dos profissionais da área de saúde?
- 6-É possível desenvolver uma docência com afetividade? Em sua opinião, de que forma?
- 7-Frente as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, no curso de odontologia, na sua visão, qual a que mais prevalece? Justifique.

• **Observações - PARA CONHECIMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA:**

Referencial teórico que fundamenta a construção do **Instrumento de Pesquisa Fase-III: Reflexões Abertas:**

<b><u>REFLEXÕES ABERTAS</u></b>	
<b>1</b>	•ARANTES, Cristovão J. Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade. <b>Dissertação - Mestrado em Educação</b> . Orientação, Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta, Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, Uberlândia/MG, 2008.
<b>2</b>	•ARANTES, Cristovão J. Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade. <b>Dissertação - Mestrado em Educação</b> . Orientação, Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta, Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, Uberlândia/MG, 2008.
<b>3</b>	•TARDIF, Maurice. <b>Saberes docentes e formação profissional</b> . 8ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN: 978-85-326-2668-4. [p. 40]
<b>4</b>	•VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. <b>A formação do professor de 3º grau</b> . Ed Pioneira, São Paulo, 1996. ISBN: 85-221-0050-0. [p. 4]
<b>5</b>	•PIZZATTO, Eduardo; GARBIN, Cléa Adas Saliba; GARBIN, Artênio José Ísper; e SALIBA, Nemre Adas. O papel do professor no ensino odontológico, In: <b>Revista Saúde em Debate</b> . Revista do centro brasileiro de estudos de saúde. Rio de Janeiro, v 28, n 66, p. 52 – 57. 2004. ISSN 0103-1104. [p. 56]
<b>6</b>	•FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b> . Paz e terra. 35ed. São Paulo, 2007. ISBN: 978-85-7753-015-1. [p. 141 – 143]
<b>7</b>	•LAZZARIN, Hellen Cristina; NAKAMA, Luíza; CORDONI JÚNIOR, Luiz. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. – <b>Sociedade e Saúde</b> , v.16, n1, São Paulo – SP, jan./abr., 2007. ISSN: 0104-1290. [p. 1]

**Uberlândia, segunda-feira, 18 de Outubro de 2010.**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna**  
 Orientadora  
 UFU/FACED/PPGED  
 Doutorado em Educação

\_\_\_\_\_  
**Roberto Bernardino Júnior**  
 Aluno/orientando  
 UFU/FACED/PPGED  
 Doutorado em Educação



## ANEXO Q - ANÁLISE ESTATÍSTICA

### Análise estatística da fase II através do teste binominal para duas amostras independentes com $p < 0,05$

Nesta fase II da pesquisa, em algumas das frases disponibilizadas para reflexões, um mesmo participante trouxe mais de um comentário. Desta forma, para realização da análise estatística, categorizou-se as reflexões apresentadas, registrou-se quantos participantes abordaram as mesmas categorias/reflexões, totalizou-se as participações e as categorias para só então executar-se tal análise.

Desta forma apresenta-se a seguir as frases com as abordagens trazidas pelos participantes e que categorizou-se, o número de vezes que foram citadas, o total de participações por frase e o valor de  $p$  quando cruzadas as abordagens categorizadas. Evidenciou-se aqueles valores onde houve diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ).

#### Frase 1

*Numeração atribuída às abordagens apresentadas*

Frase 1 - A que você atribui fatos, positivos, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?		
Número	Respostas	Quantidade de respostas
1	Vontade de aprender e reflexões na ação	6
2	Saber experiencial e adquirido com os pares	12
3	Eficiência técnica	2
4	Cursos e disciplinas da área de Educação e a pós graduação	3
5	Vocação / Dom	2
6	Uso da internet	1
		26 respostas

*Valores de  $p$  para as relações entre as abordagens apresentadas*

Frase 1 - A que você atribui fatos, positivos, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?									
1/2	1/3	1/4	1/5	1/6	2/3	2/4	2/5	2/6	3/4
p=0,0803	p=0,1242	p=0,2715	p=0,1242	p=0,0422	p=0,0018	p=0,0059	p=0,0018	p=0,0004	p=0,6381
3/5	3/6	4/5	4/6	5/6					
p=1	p=0,5520	p=0,6381	p=0,2980	p=0,5520					

**Frase 2**

*Numeração atribuída às abordagens apresentadas*

Frase 2 - A que você atribui fatos, não muito bons, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?		
Número	Respostas	Quantidade de respostas
1	Falta de formação pedagógica	11
2	Sobre carga de aula teórica	1
3	Falta de companheirismo	2
4	Visão restrita e tecnicista não social da odontologia	3
5	Autoritarismo por parte de docentes mais antigos	1
6	Muita valorização de pesquisas	5
7	Nada	4
8	Valorizar formar grande número de indivíduos	1
9	Desinteresse dos alunos	3
10	Querer aprender e mudar sozinho	1
		32 respostas

*Valores de p para as relações entre as abordagens apresentadas*

Frase 2 - A que você atribui fatos, não muito bons, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?									
1/2	1/3	1/4	1/5	1/6	1/7	1/8	1/9	1/10	2/3
p=0,0014	p=0,0052	p=0,0156	p=0,0014	p=0,0833	p=0,0389	p=0,0014	p=0,0156	p=0,0014	p=0,5543
2/4	2/5	2/6	2/7	2/8	2/9	2/10	3/4	3/5	3/6
p=0,3017	p=1	p=0,0863	p=0,1623	p=1	p=0,3017	p=1	p=0,6414	p=0,5543	p=0,2296
3/7	3/8	3/9	3/10	4/5	4/6	4/7	4/8	4/9	4/10
p=0,3911	p=0,5543	p=0,6414	p=0,5543	p=0,3017	p=0,4497	p=0,6888	p=0,3017	p=1	p=0,3017
5/6	5/7	5/8	5/9	5/10	6/7	6/8	6/9	6/10	7/8
p=0,0863	p=0,1623	p=1	p=0,3017	p=1	p=0,7182	p=0,863	p=0,4497	p=0,0863	p=0,1623
7/9	7/10	8/9	8/10	9/10					
p=0,6888	p=0,1623	p=0,3017	p=1	p=0,3017					

**Frase 3**

*Numeração atribuída às abordagens apresentadas*

Frase 3- O que você sabe sobre pedagogia, considera ter aprendido em cursos de pós graduação, com colegas mais experientes ou sozinho com a prática do dia da dia?		
Número	Respostas	Quantidade de respostas
1	Em cursos de pós graduação	6
2	Com os pares	11
3	Sozinho	14
4	Com os Pais que eram da área de pedagogia	1
5	Em disciplinas da área de Educação	9
6	Não os tenho	2
		43 respostas

*Valores de p para as relações entre as abordagens apresentadas*

Frase 3- O que você sabe sobre pedagogia, considera ter aprendido em cursos de pós graduação, com colegas mais experientes ou sozinho com a prática do dia da dia?									
1/2	1/3	1/4	1/5	1/6	2/3	2/4	2/5	2/6	3/4
p=0,1758	p=0,0412	p=0,0486	p=0,3939	p=0,1376	p=0,4762	p=0,0019	p=0,6097	p=0,0067	p=0,0002
3/5	3/6	4/5	4/6	5/6					
p=0,2232	p=0,0009	p=0,0071	p=0,5567	p=0,0238					

**Frase 4**

*Numeração atribuída às abordagens apresentadas*

Frase 4 - Você percebe algum tipo preocupação institucional com a formação docente, específica de sua área de formação ou ambas?		
Número	Respostas	Quantidade de respostas
1	Sim	17
2	Não	9
		26 respostas

*Valor de p para a relação entre as abordagens apresentadas*

Frase 4 - Você percebe algum tipo preocupação institucional com a formação docente, específica de sua área de formação ou ambas?	
	1/2
	p=0,0265

**Frase 5**

*Numeração atribuída às abordagens apresentadas*

Frase 5 - Em sua opinião, seria interessante uma integração entre ciências humanas, sociais e biológicas para a formação do docente dos profissionais da área de saúde?		
Número	Respostas	Quantidade de respostas
1	Sim	25
2	Não	1
		26 respostas

*Valor de p para a relação entre as abordagens apresentadas*

Frase 5 - Em sua opinião, seria interessante uma integração entre ciências humanas, sociais e biológicas para a formação do docente dos profissionais da área de saúde?	
	1/2
	p<0,0001

**Frase 6**

*Numeração atribuída às abordagens apresentadas*

Frase 6 - É possível desenvolver uma docência com afetividade? Em sua opinião, de que forma?		
Número	Respostas	Quantidade de respostas
1	Gostando do que se faz	6
2	Com empatia	6
3	Com respeito mútuo	2
4	Tendo vocação	2
5	Induzindo os alunos a verem seus próprios erros	1
6	Conhecendo suas próprias limitações para então corrigi-las	1
7	Sem opinião formada	1
8	Afetividade mantendo uma hierarquia	3
9	Agindo como facilitador da aprendizagem	2
10	Com mais humanização na maneira de ver as pessoas	1
11	Colocando o foco no aluno	1
12	Criando mais vínculos com os alunos	1
13	Com mais segurança para transmitir os conhecimentos	1
		28 respostas

*Valores de p para as relações entre as abordagens apresentadas*

Frase 6 - É possível desenvolver uma docência com afetividade? Em sua opinião, de que forma?									
1/2	1/3	1/4	1/5	1/6	1/7	1/8	1/9	1/10	1/11
p=1	p=0,1266	p=0,1266	p=0,0434	p=0,0434	p=0,0434	p=0,2750	p=0,1266	p=0,0434	p=0,0434
1/12	1/13	2/3	2/4	2/5	2/6	2/7	2/8	2/9	2/10
p=0,0434	p=0,0434	p=0,1266	p=0,1266	p=0,0434	p=0,0434	p=0,0434	p=0,2750	p=0,1266	p=0,0434

2/11	2/12	2/13	3/4	3/5	3/6	3/7	3/8	3/9	3/10
p=0,0434	p=0,0434	p=0,0434	p=1	p=0,5529	p=0,5529	p=0,5529	p=0,6393	p=1	p=0,5529
3/11	3/12	3/13	4/5	4/6	4/7	4/8	4/9	4/10	4/11
p=0,5529	p=0,5529	p=0,5529	p=0,5529	p=0,5529	p=0,5529	p=0,6393	p=1	p=0,5529	p=0,5529
4/12	4/13	5/6	5/7	5/8	5/9	5/10	5/11	5/12	5/13
p=0,5529	p=0,5529	p=1	p=1	p=0,2994	p=0,5529	p=1	p=1	p=1	p=1
6/7	6/8	6/9	6/10	6/11	6/12	6/13	7/8	7/9	7/10
p=1	p=0,2994	p=0,5529	p=1	p=1	p=1	p=1	p=0,2994	p=0,5529	p=1
7/11	7/12	7/13	8/9	8/10	8/11	8/12	8/13	9/10	9/11
p=1	p=1	p=1	p=0,6393	p=0,2994	p=0,2994	p=0,2994	p=0,2994	p=0,5529	p=0,5529
9/12	9/13	10/11	10/12	10/13	11/12	11/13	12/13		
p=0,5529	p=0,5529	p=1	p=1	p=1	p=1	p=1	p=1		

**Frase 7**

*Numeração atribuída às abordagens apresentadas*

Frase 7 - Frente as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, no curso de odontologia, na sua visão, qual a que mais prevalece? Justifique.		
Número	Respostas	Quantidade de respostas
1	Expositiva ou transmissão	24
2	Seminários e grupos de discussão	1
3	Não respondeu a pergunta	1
		26 respostas

*Valores de p para as relações entre as abordagens apresentadas*

Frase 7 - Frente as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, no curso de odontologia, na sua visão, qual a que mais prevalece? Justifique.		
1/2	1/3	2/3
p<0,0001	p<0,0001	p=1



**OUTROS**

R. SLIDES DA AULA PÚBLICA

S. DECLARAÇÃO DA DEFESA PÚBLICA

T. CARTAS DE PARABENIZAÇÃO À FACED





## ANEXO R - SLIDES DA AULA PÚBLICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
LINHA DE PESQUISA “SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS”

**Docência Universitária: o  
cirurgião dentista no curso de  
Odontologia**

Aluno: Roberto Bernardino Júnior  
Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

**1-PROBLEMAS DA PESQUISA**

*-Quais são os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação em Odontologia possuem frente a sua prática docente em cursos de odontologia?*

**1-PROBLEMAS DA PESQUISA**

*-Quais as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente?*

**1-PROBLEMAS DA PESQUISA**

*-Qual a importância atribuída por esses professores, cirurgiões dentistas, que atuam em cursos de graduação em odontologia, das Universidades Federais no Brasil, às categorias: docência universitária, interrelacionamentos e metodologias de ensino?*

**2-OBJETIVO GERAL**

*Investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Odontologia e que atuam em cursos de Odontologia, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: docência universitária, interrelacionamentos e metodologias de ensino.*

**3-REFERENCIAL TEÓRICO** O-egresso

-Saúde: direito de todos e dever do estado (BRASIL, 1988).

-DCNGO: Busca-se um cirurgião dentista com formação crítica, reflexiva e humanista, pautado em princípios éticos e na compreensão da realidade social (BRASIL, 2001).

**3-REFERENCIAL TEÓRICO***O aluno*

-Cada grupo de alunos ou cada turma ou cada classe são diferentes uns dos outros (MASETTO, 2003).

-O centro do processo de ensino aprendizagem não era o estudante, nem a aprendizagem do estudante, tal posto era ocupado pelo professor. Como detentor do saber, a função do professor era transmitir todo o seu vasto conhecimento aos alunos. Aprender significava repetir em provas, preferencialmente na íntegra, tudo o que o professor havia dito em sala de aula (MASETTO, 1998).

*O professor***3-REFERENCIAL TEÓRICO**

-Para ser um professor, basta o conhecimento do conteúdo específico, a prática profissional vivenciada e um certo "dom" para dar aulas. Sendo assim, até quando se irá utilizar os alunos no método de tentativas e erros para acertarmos um caminho (VASCONCELOS, 1996)?

**3-REFERENCIAL TEÓRICO***O professor*

Será que a atuação do professor universitário, que tem lugar sem qualquer preparação pedagógica prévia, será aquela que, afinal, se revela mais adequada ao que se espera do papel de regulação a ser desempenhado pelas instituições educativas do ensino superior (CORTESÃO, 2000)?

**3-REFERENCIAL TEÓRICO***A formação docente*

-Atualmente, a preparação para o exercício do professor de ensino superior em nível de pós-graduação se dá, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No entanto, o que se constata é que nesses programas stricto sensu há o distanciamento de um processo abrangente e completo de formação de desenvolvimento da formação docente, caracterizando-se por cursos predominantemente acadêmicos com um rigor científico que privilegiam a formação quase que exclusiva do pesquisador (AZEVEDO, 2008).

**3-REFERENCIAL TEÓRICO***A formação docente*

-Dê péssimas aulas, mas publique, seu crescimento depende de suas publicações (MADEIRA, 2008).

-Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão (TARDIF, 2007).

**3-REFERENCIAL TEÓRICO***A formação docente*

-A afirmativa bastante usual e defendida de que "ensinar se aprende ensinando" reflete uma visão não profissional, ou seja, não é preciso preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e vocação (AZEVEDO, 2008).

*A profissão docente*

**3-REFERENCIAL TEÓRICO**

-Zabalza (2007) enfatiza que os professores universitários devem ser formados, no sentido de uma profissionalização, entendendo que a docência universitária é uma atividade profissional complexa que requer formação específica com qualificação científica e pedagógica.

*A profissão docente*

**3-REFERENCIAL TEÓRICO**

-A questão da profissionalização dos professores vem sendo discutida perante a imposição de número cada vez maior de saberes e atributos, num processo de contínua e vertiginosa complexidade de seu perfil profissional. Dentre as novas habilidades demandadas, podemos citar [...] participar de reformas curriculares [...] entre muitas outras (LUDKE, 2001).

*A profissão docente*

**3-REFERENCIAL TEÓRICO**

-Se a formação e a prática pedagógica do professor universitário que tem a incumbência de formar professores é objeto de questionamento, o que não dizer daqueles profissionais cuja formação foi predominantemente técnico-científica, voltada para o exercício específico de uma profissão e que, em um dado momento, se viram diante da situação de ser professor (SOUSA, 2003)?

**CAPÍTULO 1 - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**-OBJETIVOS:**

- \*Percorrer os caminhos da docência do ensino superior;
- \*Verificar a formação do docente universitário e suas carências;
- \*Analisar o que se considera bons professores no ensino superior com ênfase aqueles da área de saúde;
- \*Posicionar a relação professor aluno;
- \*Apresentar as metodologias aplicáveis aos ensino superior.

**CAPÍTULO 2 - DOCÊNCIA NA ODONTOLOGIA**

**-OBJETIVOS:**

- \*Localizar os currículos vigentes nos cursos de odontologia e a interferência dos relatórios flexner e gies na atividade docente;
- \*Observar a influência do mercado e de tecnologias na formação dos futuros cirurgiões dentistas e nos currículos;
- \*A tentativa de redirecionar a saúde como direito de todos através do SUS, do Promed e do Pro-saúde;
- \*Apresentar as concepções de docência universitária de docentes cirurgiões dentistas.

**CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

**-Local da pesquisa:** IFES do Brasil com curso de graduação em odontologia.

**-Sujeitos:** Todos os docentes dos cursos de graduação em odontologia das IFES do Brasil graduados em odontologia.

**-Instrumentos:** Roteiro de observações, questionário fechado e questionário aberto.

**-Abordagens:** Tipo etnográfica, Quantitativa e Qualitativa.

### CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

#### -Procedimentos:

- \*análise artigos para elencar categorias
- \*observações (fase I)
- \*eleições categorias mais observadas
- \*elaboração instrumentos fases II e III
- \*criação site ([www.docencia-universitaria.com.br](http://www.docencia-universitaria.com.br))
- \*obtenção de e-mails para convites
- \*envio convites fase II (menos IFES de MG)
- \*envio convite fases II e III (apenas IFES de MG)
- \*coleta e análise dos dados

### CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA RESULTADOS

#### Fase I

#### -Categorias mais frequentemente encontradas

- \*Concepções de docência universitária;
- \*Interrelacionamentos;
- \*Metodologias de ensino.

### CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA RESULTADOS

#### Fase II

#### 1-Concepções de docência universitária

- 1.1-A função do professor como transmissor do conhecimento.
- 1.2-Dar ênfase aos atos procedimentais (as técnicas) na formação do aluno.
- 1.3-Ter relevante produção científica.
- 1.4-O conhecimento sobre conteúdos específicos são suficientes para ser um bom professor.
- 1.5-O professor é a fonte do conhecimento.

### CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA RESULTADOS

#### 1-Concepções de docência universitária

- 1.6-O bom cirurgião dentista é o que domina bem as técnicas.
- 1.7-A conscientização do educando sobre sua condição de ser humano como objetivo da educação.
- 1.8-Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.

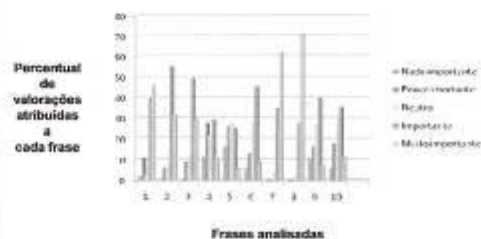
### CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA RESULTADOS

#### 1-Concepções de docência universitária

- 1.9-Relacionar crescimento profissional na docência com número de publicações.
- 1.10-O "dom" para dar aulas é necessário para ser um bom professor.

### CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA RESULTADOS

#### 1-Concepções de docência universitária



**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

- Crença na transmissão do conhecimento;
- Importante ter produção científica relevante;
- Produção intelectual importante para o crescimento profissional;
- Conscientização do educando em ser o objetivo da educação;
- Dom para dar aula é importante.

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

2- Interrelacionamentos

- 2.1-Ver os indivíduos como seres inconclusos (incompletos / inacabados) em sua formação pessoal e profissional.
- 2.2-Se abrir ao mundo e aos outros para gerar inquietações e curiosidades.
- 2.3-Ter o aprendizado recíproco (professor e aluno) como mediador das relações.

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

2- Interrelacionamentos

- 2.4-Bom relacionamento como base para a aprendizagem.
- 2.5-A autoridade do docente como ato para se firmar como professor e disciplinar os alunos.
- 2.6-O bom professor é o que sabe como executar bem os procedimentos técnicos.

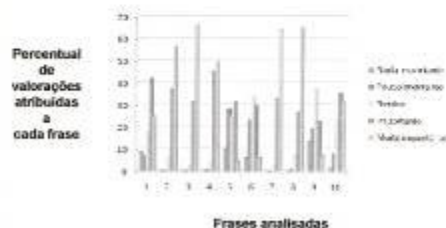
**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

2- Interrelacionamentos

- 2.7-Transformar os alunos em parceiros no processo ensino aprendizagem.
- 2.8-Ver os alunos como sujeitos da aprendizagem e os professores como mediadores do processo.
- 2.9-O aluno admirar o professor enquanto profissional liberal.
- 2.10-Horizontalizar a relação professor-aluno-paciente.

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

2- Interrelacionamentos



**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

- Relevante ver os indivíduos como seres inconclusos;
- Autoridade docente não é o mais importante para se firmar como professor;
- Alunos são parceiros do processo ensino aprendizagem;
- Bom relacionamento é a base para a aprendizagem;
- Dúvidas sobre a importância do aluno admirar o professor enquanto profissional liberal;
- Horizontalizar a relação é importante.

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

**3-Metodologias de ensino**

- 3.1-Depender de diferentes técnicas para expor um conteúdo.
- 3.2-Trabalhar predominantemente com aulas expositivas como a principal e melhor maneira para apresentação do conteúdo.
- 3.3-Adequar a técnica ao objetivo da aula.
- 3.4-Analisar os alunos como indivíduos heterogêneos.

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

**3-Metodologias de ensino**

- 3.5-Dominar, conhecer e utilizar diferentes técnicas de abordagens dos conteúdos.
- 3.6-A maneira de ensinar deve seguir princípios determinados socialmente visando o mercado de trabalho.
- 3.7-Medir a eficiência do sistema educacional pelo número de formandos e o custo social desta formação.

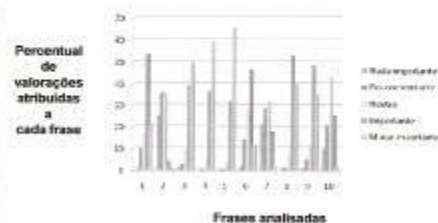
**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

**3-Metodologias de ensino**

- 3.8-Conhecer e aprender a aplicar diferentes metodologias nos cursos de mestrado e doutorado.
- 3.9-Dar ênfase às pesquisas nos cursos de pós graduação.
- 3.10-Seguir as metodologias dos professores mais experientes.

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

**3-Metodologias de ensino**



**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

- Importante depender de diferentes técnicas;
- Aula expositiva não é a melhor técnica;
- Relevante adequar a técnica aos objetivos da aula;
- Importante dominar e conhecer diferentes técnicas;
- Dar ênfase às pesquisas nos cursos de pós graduação é importante;
- Conhecer diferentes metodologias nos cursos de mestrado e doutorado é importante.

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

**Fase III**

- 1-A que você atribui fatos positivos frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?
- 2-A que você atribui fatos, não muito bons, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?
- 3-O que você sabe sobre pedagogia, considera ter aprendido em cursos de pós graduação, com colegas mais experientes ou sozinho?

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

Fase III

4-Você percebe algum tipo de preocupação institucional com a formação docente, específica de sua área de formação ou ambas?

5-Seria interessante uma integração entre ciências humanas, biológicas e sociais para a formação do docente da área de saúde?

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

Fase III

6-É possível desenvolver uma docência com afetividade? Em sua opinião, de que forma?

7-Frente as metodologias de ensino utilizadas em sala no curso de Odontologia, qual a que mais prevalece? Justifique.

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

- Saber experiencial e vontade de aprender foram fatores positivo apresentados;
- Falta de formação pedagógica surgiu como fator não muito bom na prática docente;
- Aprendeu-se sobre pedagogia em cursos da área de educação;
- Pouco ou nada de formação docente se viu nas pós graduações;

**CAPÍTULO 4 - O OLHAR DO CIRURGIÃO DENTISTA**  
**RESULTADOS**

- Existe preocupação institucional com a formação docente;
- Considera-se relevante uma integração entre as áreas humanas e sociais da área de saúde;
- A empatia seria a melhor forma de desenvolver a docência com afetividade;
- A técnica mais utilizada para trabalhar conteúdos ainda é a expositiva.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Questionamentos

1- Quais são os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação em Odontologia possuem frente a sua prática docente em cursos de odontologia?

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

- Existem conhecimentos oriundos de cursos, contatos com os pares e inquietações individuais.
- Predomina a crença na transmissão do conhecimento e uma distância com conceitos e termos da área de pedagogia.
- O dom para dar aula é importante. Saberes experienciais são os mais comumente encontrados.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*2-Quais as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente?*

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

- Uma colaboração entre docentes não é o hábito.
- Frequentemente aprende-se sozinho ou com alguns pares mais acessíveis.
- Cursos de pós graduação pouco colaboram na formação docente, mas predomina a ênfase na formação do pesquisador.
- Cursos de formação continuada têm sido oferecidos por iniciativa das IFES.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*3-Qual a importância atribuída por esses professores, cirurgiões dentistas, que atuam em cursos de graduação em odontologia, das Universidades Federais no Brasil, às categorias: docência universitária, interrelacionamentos e metodologias de ensino?*

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

- Todas as categorias já demonstram ser motivo de inquietação.
- Necessita-se de uma melhor formação para a profissão docente.
- A importância do bom relacionamento é bem valorizada.
- Apesar de se saber da importância de se trabalhar com diferentes técnicas, existe uma resistência e dificuldade em fazê-lo.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS****-Propostas**

- Existência de disciplinas relacionadas à docência no período de estágio probatório;
- Momentos de discussão nas áreas e disciplinas, coordenados por professores qualificados, onde se abordassem dificuldades e possíveis soluções;

**CONSIDERAÇÕES FINAIS****-Propostas**

- Divulgação contínua de frases e questões que gerassem inquietações e motivassem buscas pelos cursos de formação continuada oferecido pelas IFES;
- Viabilização permanente de cursos de formação continuada.



*Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.*

*E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.*

*E ainda que distribuisse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.*

*Paulo (Cor 13: 1-3)*

## **ANEXO S – DECLARAÇÃO DA DEFESA PÚBLICA**



**Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

E-Mail : [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)

Av. João Naves de Ávila, n° 2121 – Campus S/ª Mônica – Bloco "G", CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

### *DECLARAÇÃO*

Declaramos para os devidos fins de direito que **ROBERTO BERNARDINO JÚNIOR**, número de matrícula 100565, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação-DOUTORADO, da Universidade Federal de Uberlândia, foi **aprovado** na defesa da Tese: **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O CIRURGIÃO DENTISTA NO CURSO DE ODONTOLOGIA”**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: **Educação Escolar**, Linha de Pesquisa: **Políticas, Saberes e Práticas Educativas**, realizada no dia 09/09/2011.

Por ser verdade firmamos a presente declaração.

Uberlândia, 09 de setembro de 2011.

**P.S. Este documento tem validade de 60 dias.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
P: data R. 850 de 07/07/2011

## ANEXO T – CARTAS DE PARABENIZAÇÃO À FACED



**Universidade Federal de Uberlândia**  
 Faculdade de Odontologia / Hospital Odontológico  
 Área / Laboratório de Patologia  
 Endereço: Av. Pará, 1720 / Hospital de Clínicas / Anatomia Patológica, sala 7  
 Telefone: (34) 3218-2703 / 3218-2465 e-mail: patologiabucal@foufu.ufu.br



Uberlândia, 12 setembro 2011

Ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho

Programa de Pós Graduação em Educação - FACED/UFU, Diretor

Prezado Sr. Diretor,

Enquanto Professor dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia, mas também como Cirurgião-Dentista, participei das bancas de qualificação e de defesa da tese elaborada e apresentada em sessão pública, no último dia nove de setembro, pelo também Professor e Cirurgião-Dentista Roberto Bernardino Júnior, intitulada "Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia".

Pela relevância e seriedade do referido trabalho para a Área da Saúde como um todo, e especificamente para a Odontologia, deixo aqui registrado meus votos de parabenização à Faculdade de Educação, na pessoa de sua Diretora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Rúbia Alves Marques, ao Programa de Pós-Graduação e seu coordenador, Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, e também à orientadora do trabalho apresentado, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Malusá Baraúna.

Certamente tal trabalho será motivador de reflexões para todos nós Professores Cirurgiões-Dentistas.

Reafirmo os parabéns,

Prof. Dr. Sérgio Vitorino Cardoso

C/C Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Rúbia Alves Marques, Diretora Faculdade de Educação

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Malusá Baraúna, Orientadora do Prof. Dr. Roberto B. Júnior



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS**  
**ÁREA DE MORFOLOGIA**  
**DISCIPLINA DE ANATOMIA HUMANA**

Uberlândia, 12 setembro 2011

Ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho

Diretor do Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação -FACED/UFU

Sou médica e professora da Disciplina de Anatomia Humana do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal de Uberlândia. Cursei meu doutorado na área de Educação Especial, justificando meu interesse específico pela tese apresentada pelo colega Roberto Bernardino Júnior.

Na última sexta feira, dia 09 de setembro de 2011, tive a oportunidade de assistir a defesa do citado trabalho intitulado "Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia".

Apesar do colega citado ser cirurgião dentista e professor da Disciplina de Anatomia Humana, ressalto a importância de ter buscado formação na área de Educação, o que acrescenta qualidade na prática docente de nossa equipe de professores.

Gostaria de, através desta, parabenizar o programa de pós graduação da FACED na pessoa de seu coordenador, Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, juntamente com a Diretora da FACED, Profª Dra. Mara Rúbia Alves Marques, e ainda a orientadora do citado trabalho, Profª Dra Silvana Malusá Baraúna, pela qualidade do que foi desenvolvido e apresentado.

Reitero parabéns,

  
Profª Dra Rosângela Martins Araújo

C/C

Profª Dra. Mara Rúbia Alves Marques

Diretora Faculdade de Educação

Profª Dra Silvana Malusá Baraúna

Orientadora do Prof Dr. Roberto Bernardino Júnior